

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

ST 314 L

Navn på kandidat:

Solveig Aase Pettersen-Høydahl

Hvordan er lærere og foreldres erfaringer
med vurdering av spesialundervisningen?

Dato: 16.05.2016

Totalt antall sider: 85

Abstract in English

This research looks at the experiences of parents and teachers during assessment of special education. This has been done through a case study. To investigate, I interviewed two teachers and two parents. These were semi-structured interviews employing the qualitative method.

There have been two key objectives of this study. Firstly to achieve a deeper insight into the assessment of special education. Secondly to understand the process from the perspective of teachers and parents, from their assessment of the child's special needs, through to their experience of the education then delivered.

Theory and literature used in this research is based on the national focus on "Assessment of Learning", together with recent research on individual assessment.

The subject of this dissertation is of current interest, and is also studied through official documents such as education law, government reports, literature, and research on special education.

The interview findings indicate that if there are lengthy delays of special education assessment following initial concerns about a child's learning conditions, this may lead to insecurity and lack of clarity with the teachers and the parents.

A lack of clarity may come from the way in which learning objectives for the child are prepared. Another contributory factor might also be that the educational resources are increased as a result of the number of subjects rather than in relation to the child's specific needs. The culture of group work and competence on assessment seem to affect the evaluation of the special education. Evaluation of special education seems to be perceived differently in primary school compared to secondary school.

The experiences of the cooperation between school and home, and with other services, is perceived as challenging. The interview findings also indicate as a common finding in this type of case, that competence levels in administration and management influence the lack of clarity perceived.

The conclusion of this research shows that there is a need for greater collaboration of understanding in the assessment of special education. The interview subjects expressed their perceived requirement of greater competence in the following areas: adapted teaching, objectives and objective criteria, assessment in general, and particularly the assessment of special education.

Sammendrag

Tema i denne oppgaven er foreldre og lærere sine erfaringer med vurdering av spesialundervisningen. Jeg har gjennomført et casestudie. Temaet er belyst gjennom intervju med to lærere og to foreldre. Jeg har anvendt kvalitativ metode og semistrukturert intervju i mitt møte med informantene.

Formålet med studien har vært to-delt. Det ene målet var å få en dypere innsikt i vurderingen av spesialundervisningen. Det andre målet var å få nærmere innsikt i foreldre og lærere sine erfaringer og vurderinger gjennom prosessen fra man blir bekymret for barnets opplæring i skolen og til barnets spesialundervisning skal vurderes.

Teori og litteratur i oppgaven baserer seg på den nasjonale satsingen på Vurdering for læring og nyere forskning på individuell vurdering.

Oppgavens tema aktualiseres og belyses også gjennom styrende dokumenter som opplæringsloven, stortingsmeldinger, litteratur og forskning på spesialundervisning.

Funnene fra intervjuene indikerer at dersom det tar lang tid fra man får ei bekymring for et barns opplæring og til spesialundervisningen skal vurderes, kan det oppstå utrygghet og utydelighet hos lærere og foreldre. En manglende tydelighet kan blant annet være forankret i utarbeidelsen av mål for barnets opplæring. Den kan også være en årsak til at ressursene til spesialundervisningen blir preget av en økning på grunn av fagmengde og kanskje ikke i barnets reelle behov.

Samarbeidskulturen og kompetanse på vurdering kan synes å ha innvirkning på vurdering av spesialundervisningen. Det kan synes som om vurdering av spesialundervisningen oppfattes noe ulikt på barnetrinnet og ungdomsskoletrinnet.

Erfaringene fra skole-heim samarbeidet og samarbeidet med andre tjenester oppleves som utfordrende. Funnene fra intervjuene indikerer også at forvaltningskompetanse og anvendelsen av denne også kan være en medvirkende faktor til at manglende tydelighet blir gjennomgripende hos de som er involvert i denne type saker.

Konklusjonen i studien viser at det er behov for en felles forståelse for vurdering av spesialundervisningen. Det oppfattes som et behov og det er et ønske fra informantene å få tilført kompetanse på områdene tilpasset opplæring, mål og målkriterier, vurdering og spesielt på vurdering av spesialundervisningen.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i et tema som har opptatt meg over mange år. Det vil fortsatt engasjere meg. Jeg ønsket å få en nærmere innsikt i hvordan læreren og foreldre vurderer spesialundervisningen.

Det har jeg fått ved at fire engasjerte og velvillig lærere og foreldre delte sine erfaringer med meg. Tusen takk!

Takk til rektor og skolens utviklingsteam for deres støtte.

Takk til veileder Bjørg Mari Hannås.

Takk til familien og vennene mine.

Tusen takk til Yngve for all hjelp med tekstbehandling og layout på oppgaven.

Solfjellsjøen 16.05. 2016

Solveig Aase Pettersen - Høydahl

Innholdsfortegnelse

ABSTRACT IN ENGLISH.....	I
SAMMENDRAG	II
FORORD	III
1 INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 BARNETS RETT TIL Å BLI HØRT	2
1.3 SALAMANCA ERKLÆRINGEN, SPANIA, 7-10 JUNI 1994	2
1.4 PROBLEMSTILLING	3
1.5 ERFARING SOM BEGREP	3
1.6 TIDLIGERE FORSKNING PÅ SPESIALUNDERVISNING.....	3
1.7 OPPGAVENS STRUKTUR	5
2 TEORI SOM FAGGRUNNLAG FOR OPPGAVEN.....	5
2.1 KUNNSKAPSLØFTET - LÆREPLANEN (LK06)	5
2.2 STYRENDE DOKUMENTER OM VURDERING, OPPLÆRINGSLOVEN	6
2.3 VURDERING FOR LÆRING, ET SATSINGSOMRÅDE FRA UTDANNINGSDIREKTORATET.....	7
2.3.1 Vurdering for og av læring	8
2.3.2 Vurdering som læring.....	9
2.4 FORSKNING PÅ INDIVIDUELL VURDERING.....	9
2.5 VURDERINGEN HAR TO HOVEDFORMÅL.....	10
2.5.1 Formativ vurdering.....	11
2.5.2 Summativ vurdering.....	11
2.5.3 Oppsummering.....	12
2.6 Å LYKKES MED VURDERING, ET EKSEMPEL.....	12
2.6.1 Its Learning som læringsportal.....	13
2.7 LÆREREN SOM LEDER, ”COACH,” OG MENTOR.....	13
2.8 SKOLE- HEIM SAMARBEIDET OG ELEVSAMTALEN	14
2.8.1 Oppsummering.....	16
2.9 SPESIALUNDERVISNING	16
2.9.1 Spesialundervisning, en mirakelkur?.....	16
2.9.2 Individuell opplæringsplan	17
2.9.3 IOP i et smalt perspektiv.....	17
2.9.4 IOP i et bredt perspektiv.....	17
2.9.5 Oppsummering.....	18
2.10 SPESIALUNDERVISNINGENS ”KJEDE” AV GRUNNLAGSDOKUMENTER	18
2.10.1 Opplæringsloven Kapittel 5 - Spesialundervisning.....	18
2.10.2 Oppsummering.....	20
3 METODE.	21
3.1 FORSKNINGSMETODER	21
3.2 DESIGN.....	21
3.3 CASE SOM FORSKNINGSTILNÆRMING	22
3.4 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE	22
3.5 VITENSKAPSTEORI.....	23
3.5.1 Hermeneutikk.....	23
3.5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	24
3.5.3 Transkribering av intervju til tekst.....	30
3.5.4 Validitet.....	30
3.5.5 Reliabilitet.....	31
3.5.6 Etikk.....	31

4	ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN.....	32
4.1	FORBEREDELSE.....	33
4.2	TILPASSET OPPLÆRING SOM TEMA I INTERVJUGUIDEN	34
4.3	PRESENTASJON AV FUNN	34
4.3.1	<i>Tilmelding til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (opplæringsloven § 5-4, 2. ledd)</i>	34
4.3.2	<i>Drøfting, tilmeldingsfasen</i>	35
4.4	SAKKYNDIG VURDERING, MÅL, INNHOLD OG RESSURSER	41
4.4.1	<i>Drøfting, sakkyndig vurdering og mål, tid</i>	43
4.4.2	<i>Foreldrenes deltakelse og vektlegging av deres syn</i>	46
4.4.3	<i>Likeverdig opplæring</i>	49
4.5	INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN	51
4.5.1	<i>Drøfting, IOP, mål, innhold og organisering av opplæringen</i>	52
4.6	ÅRSRAPPORTEN, VURDERING AV SPESIALUNDERVISNINGEN	54
4.6.1	<i>Drøfting, årsrapport, innhold, omfang og ressurser</i>	58
4.6.2	<i>Mestring og utvikling</i>	60
4.7	VEDTAK OM SPESIALUNDERVISNING	61
4.7.1	<i>Drøfting, vedtak om spesialundervisning</i>	61
4.8	SAMARBEID SKOLE – HEIM OG ELEVSAMTALEN.....	61
4.8.1	<i>Drøfting, skole- heim samarbeidet</i>	62
5	OPPSUMMERING	63
5.1	TILPASSET OPPLÆRING, TILMELDING TIL PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTE	63
5.2	FORSTÅELSE OG ANVENDELSE AV SAKKYNDIG VURDERING	64
5.3	INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN OG ANVENDELSEN AV DENNE, MÅL, INNHOLD OG RESSURSER.....	65
5.4	SAMARBEID SKOLE- HEIM.....	65
5.5	MESTRING OG UTVIKLING	65
6	VEIEN VIDERE	66
7	LITERATURLISTE.....	67
	VEDLEGG 1 : INFORMASJON TIL INFORMANTENE	71
	VEDLEGG 2 : INTERVJUGUIDE TIL FORELDRE.....	74
	VEDLEGG 3 : INTERVJUGUIDE TIL LÆRERE	75
	VEDLEGG 4 : BREV FRA NSD	77
	VEDLEGG 5 : BREV FRA REKTOR	79

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen og interessen for temaet vurdering av spesialundervisning er forankret i et etter hvert langt yrkesliv og utdanning. Jeg har vært læreren som skulle vurdere spesialundervisningen. Vurderingen av spesialundervisningen ble nedfelt i 1/ 2-årsrapporter. Vurderingen skulle beskrive innhold, omfang og organisering av undervisningen. Vurderingen omhandlet ofte fagene norsk, engelsk og matematikk. Elevens mestring og utvikling ble svært beskjedent nevnt i rapportene. Jeg erfarte vurderingsarbeidet som ei stor utfordring. Vurderingen av de iverksatte tiltakene beskrev i svært liten grad elevens mestring og utvikling. Vurderingen gav meg ikke større innsikt i om jeg skulle endre tiltakene eller iverksette nye tiltak. Rapportene ble utformet mer som et lovkrav som måtte gjøres. Vurderingsrapporten ble ikke en veiviser i det videre arbeidet med og rundt eleven. Vurderingsarbeidet ble ofte en oppgave jeg gjorde dagen før juleferien og sommerferien.

I arbeidet mitt som saksbehandler hos Fylkesmannen erfarte jeg ofte at vurderingsrapporten av spesialundervisningen måtte ettersendes ei klagesak om spesialundervisning. Skoleeier stilte seg ofte undrende til om vurderingsrapporten var nødvendig. Rapportene som ble mottatt hadde varierende innhold som for eksempel:

samme dato og årstall på vurderingsrapportene selv om eleven hadde endret klassetrinn
mål for opplæringen og tiltakene var ofte likelydende fra år til år
i noen tilfeller omhandlet rapporten fag der eleven ikke skulle ha spesialundervisning
Foreldrene som tok kontakt med meg gav ofte uttrykk for oppgitthet og slitasje som følge av sitt møte med systemene. I enkelte klagesaker tok foreldrene i bruk advokat for å bli hørt.

Arbeidet med klagesaker reiste en rekke spørsmål vedrørende vurderingen av spesialundervisningen som:

Opplevelsen av mangelfull helhet i spesialundervisningen og vurderingen av denne

Ledet tiltakene til vekst og utvikling for eleven?

Hvorfor økte ressursene til spesialundervisning uten at vurderingen grundig dokumenterte behovet for en økt ressurs?

Hvordan opplevde eleven som fikk spesialundervisning skolehverdagen?

I arbeidet mitt som PP- rådgiver leste jeg vurderingsrapporter nesten daglig. De var et av grunnlagsdokumentene for meg i arbeidet som veileder og rådgiver i skolen. Det slo meg ofte, ved gjennomgang av mapper at rapportene ofte repeterte tidligere rapporter. Rapportene var lite informative om hvorvidt de iverksatte tiltakene har ledet til mestring og utvikling for eleven. Konklusjonen var ofte at skolen hadde behov for en økende spesialpedagogisk ressurs, eller at ressursen måtte opprettholdes.

I skrivende stund er jeg tilbake som lærer i praksisfeltet. Det er en påminnelse over gleden over at jeg en gang i tiden ønsket mest av alt å bli lærer. Jeg er tilbake til utgangspunktet der erfaringene med vurderingen av spesialundervisningen er krevende.

1.2 Barnets rett til å bli hørt

Gjennom Barnekonvensjonen har barnet rett til å bli hørt i saker som angår dem. I Barneloven er dette nærmere konkretisert i følgende alder:

7 år – barnet skal alltid få gi uttrykk for sine meninger før foreldrene tar avgjørelser for barnets personlige forhold.

12 år – i denne alderen skal det legges stor vekt på hva barnet mener.

15 år – ungdom som er fylt 15 år tar selv avgjørelser i spørsmål om valg av utdanning og om ungdommen vil melde seg inn eller ut av foreninger. (Helgeland & Norge, 2006, s. 30,31)

Det betyr blant annet at en elev som er fylt 15 år selv skal samtykke til at sakkyndig vurdering blir utarbeidet og til det foreligger vedtak om spesialundervisning. Salamanca erklæringen, Spania, 7-10 juni 1994.

1.3 Salamanca erklæringen, Spania, 7-10 juni 1994

Denne står som en bauta

Opplæringen og utdannings- systemene skal ta hensyn til barnas egenskaper, variasjon i forutsetninger og behov. Det må vektlegges ei inkluderende opplæring for alle.

"The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education" er fantastisk å lese og forstå. Den er en påminnelse om at selvfølgheten av skolegang, ivaretagelse og inkludering ikke er likt for alle.

"It is my hope that all readers of this document will help to enact the recommendations of the Salamanca Conference by endeavouring to translate its message into practice within their respective fields of responsibility". Federico Mayor (UNESCO, 1994, s. 2)

Min yrkesbakgrunn og mitt engasjement for barnas beste og foreldrenes deltakelse i elevenes skolehverdag har vært til motivasjon i denne forskningsoppgaven. I planen min og utarbeidelsen av denne har jeg kommet fram til følgende problemstilling for forskningsprosjektet:

1.4 Problemstilling

Hvordan er lærere og foreldres erfaringer med vurdering av spesialundervisningen?

Avgrensing av oppgaven

Tilpasset opplæring vil bli omtalt i analysen av funn. Oppgaven omtaler ikke diagnoser eller andre årsaker til hvorfor eleven har spesialundervisning.

1.5 Erfaring som begrep

Skal vi lære av erfaringene våre må vi snakke om dem. Vi må gjerne relatere erfaringene til et teoretisk grunnlag. Med det tenkes det på å stoppe opp og reflektere over hva som skjedde.

"Å ta tak i " enkelte opplevelser og enkelte handlinger kan være krevende.

"Det krever at vi er villige til å gå inn på våre egne forestillinger, våre tanker, reaksjons- og handlingsmønstre. Det krever at vi er villige til å gi slipp på noen "kjepphester" (Skålid, 2007) i å erfare ligger både de følelsesmessige reaksjonene og logiske tankene våre. Dette er hjelpere for å ordne kunnskapen som ligger i erfaringen. Å systematisere erfaringene kan man betrakte som en deltakende læringsprosess. Prosessen gir oss innsikt og erfaringskompetanse.

1.6 Tidligere forskning på spesialundervisning

Det foreligger mye forskning på spesialundervisning.

Effekt av spesialundervisningen, elevens læringsutbytte har blitt drøftet og vurdert av flere forskere. (Nordahl & Hausstätter, 2009) har gjort omfattende undersøkelse av spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. En omfattende undersøkelse var

en gjennomgang av spesialundervisningen og evaluering av Kunnskapsløftet. De samme forfatterne og deres forskning går ofte igjen i litteraturen som omhandler spesialundervisning. Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle beskriver temaer som favner om alle elevene i skolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Utdanningsdirektoratet har gjennom Veileder spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a) konkretisert og utdypet forståelsen av blant annet lovparagrafene som følger ei sak om spesialundervisning.

En av bakgrunnene for Meld. St. 18 (2010 – 2011) ”Læring og fellesskap” var et økende behov for spesialundervisning og at eleven i økende grad ble tatt bort fra fellesskapet. Da Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapdepartementet, 2010-2011) ”Læring og fellesskap” var ferdigstilt ble blant annet følgende begrep omtalt: inkludering, likeverdighet, utjevne sosiale forskjeller for å nevne noen. Man skulle ha en barnehage og en fellesskole med høy kvalitet og høye forventninger. Vente-å-se-holdningen og troen på at ting løser seg etter hvert ble uttrykt som uheldig i mange tilfeller.

Da meldingen som jeg her viser til var ute på høring var det forslag om at elevens juridiske rett til spesialundervisning skulle tas bort. Dette medførte reaksjoner fra en rekke fagmiljøer og elevens juridiske rett til spesialundervisning ble videreført.

Foreldrene og skole- heim samarbeidet blir i forskningslitteraturen omtalt som viktig. Fra å hevde viktigheten av samarbeidet, men til å realisere det i den praktiske hverdagen kan imidlertid være krevende. En årsak til det kan være slik som (Nordahl & Hausstätter, 2009) uttrykker det her:

Det viset seg imidlertid å være svært vanskelig å få barn og foreldre til å delta i disse intervjuene. Et flertall av foreldrene ga ikke samtykke til at de selv og deres barn skulle bli intervjuet. Det har vært vanskelig å få en pålitelig begrunnelse for hvorfor foreldrene ikke ville delta, men flere foreldre uttrykte at de var svært slitne av å kjempe for sine barns rettigheter i skolen. Dette gjorde at de ikke ville ta seg tid til å bli intervjuet og dermed få enda flere belastninger (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 72).

Selv om jeg har et lite utvalg i denne oppgaven så har jeg foreldre som hadde lyst til å delta. Dette vil bli nærmere omtalt i kapittelet metode.

1.7 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av 6 kapitler. Kapittel 1 omhandler innledning og bakgrunnen for og problemstillingen i oppgaven. Kapittel 2 omhandler oppgavenes teoretiske forankring med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets satsing på Vurdering for læring. Ungdomstrinns-satsingen og vurdering. Nyere forskning på vurdering blir lagt til grunn. Skole- heim samarbeidet, elevsamtalen, formativ og summativ vurdering blir omtalt. I siste del av teorikapitlet vil jeg omtale spesialundervisningen og særlig vektlegge elevens individuelle opplæringsplan. Dette juridiske dokumentet er mest anvendt i skolehverdagen. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for anvendt metode i forskningsprosjektet.

Deretter vil jeg i kapittel 4 presentere analyse av funn. I kapittel 5 gjør jeg ei oppsummering og gir noen betraktninger med bakgrunn i veien videre. I kapittel 6 gir jeg betraktninger om veien videre.

Begrep vil bli redegjort for i den løpende teksten.

2 Teori som faggrunnlag for oppgaven.

Innledning.

Teori som presenteres i dette kapitlet danner grunnlag for drøftinger av funnene jeg har gjort. Teorien er blant annet forankret i nyere forskning om vurdering. I vurderingsforskriften til opplæringsloven § 3 blir særskilt vurdering av elever som har spesialundervisning og dermed individuell opplæringsplan omtalt.

2.1 Kunnskapsløftet - Læreplanen (LK06)

På veien mot en skole for alle ble Kunnskapsløftet 2006, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) en realitet. Med innføringen av Kunnskapsløftet fikk norsk skole en felles læreplan for grunnskolen og videregående skole. Derav det 13-årige løpet. Kunnskapsløftet består av læreplaner for fag. Generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen for å nevne noe. Jeg ønsker å framheve planens menneskesyn og hvordan dette er forankret i planen. Dette er nedfelt slik:

det meningssøkende menneske

det skapende menneske

det arbeidende menneske

det allmenndannede menneske

det samarbeidende menneske

det miljøbevisste menneske

Summen av dette skal føre til det integrerte menneske. Skolen fikk Læringsplakaten der blant annet elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter er nedfelt. Kompetansemålene angir hva eleven skal mestre på ulike trinn. De må være kjent og forståelig for eleven fordi målene legges til grunn for faglig vurdering. Målene er omfattende formulert. For at vurdering skal fremme læring er det viktig at elevene får tilbakemeldinger på sin sosial- emosjonelle læring og utvikling. Tilbakemeldingene skolen legger til grunn i samarbeidet mellom skolen og heimen bør vektlegge Kunnskapsløftet sitt menneskesyn.

”Skolen må lage lokale læreplaner, der de konkretiserer målene og formulerer dem i et språk elevene forstår.” (Malin Saabye (red), 2012, s. 29)

Foreldrene fikk Foreldreplakaten. Den viser til hvor viktig foreldrene er for sine barns læring. Jeg vil særlig framheve følgende punkt fra Foreldreplakaten:

Du er ditt barns første og viktigste lærer!

Det er viktig at du er med og vurderer barnets arbeid.

Foreldre er en viktig ressurs for barns skolegang!

(Foreldreutvalget for Grunnskolen).

2.2 Styrende dokumenter om vurdering, opplæringsloven

I forskrift til opplæringsloven, kapittel 3, individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring blir de formelle kravene til vurdering belyst. For eleven som omfatter denne oppgaven omfatter det elever som har vedtak om spesialundervisning og som har en individuell opplæringsplan. I Rundskriv, Udir -1-2010, presiserer Utdanningsdirektoratet følgende:

Dersom en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP skal ha karakter i forbindelse med halvårsvurdering eller standpunktkarakter, er grunnlaget de samlede kompetansemålene i læreplanen for faget, ikke målene i IOP. En karakter i forbindelse med halvårsvurdering eller standpunktkarakterer som settes på grunnlag av en IOP som har et ”smalere” vurderingsgrunnlag enn de samlede kompetansemålene etter læreplanen for faget, er forskriftsstridig (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 3).

I rundskrivet går det fram at skoleeier må være seg bevisst på utformingen av enkeltvedtak om spesialundervisning dersom en elev med spesialundervisning velger bort kompetansemål. Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter PPT) må allerede i grunnskolen tenke gjennom hva det kan få av konsekvenser dersom man velger bort mål i en læreplan for en elev med spesialundervisning. Med konsekvenser tenkes det her på videregående opplæring. Utdanningsdirektoratet (2010) viser til følgende i sitt rundskriv:

PP-tjenesten og skoleeieren må her se på de ulike rettslige konsekvensene av å ”beskjære” en læreplan (velge bort kompetansemål) og å ”høvle” en læreplan (beholde alle kompetansemålene, men lage nye opplæringsmål for eleven som sikter mot en kompetanse på et lavere nivå. (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 6).

For inneværende skoleår (2015-2016) har Utdanningsdirektoratet gjort noen lovendringer.

Kravet om at det skal dokumenteres at underveisvurdering er gitt, er endret.

Dette betyr ikke at underveisvurdering er tatt bort. Skoleeier må ha et forsvarlig system som sikrer at underveisvurdering gjennomføres i skolen. En ny bestemmelse beskriver sammenhengen mellom underveisvurdering og standpunktkarakterer (ny § 3-16).

Lovforståelsen og anvendelsen av denne er viktig i skole-heim-samarbeidet, som veiledning til eleven og i samarbeid med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste.

2.3 Vurdering for læring, et satsingsområde fra Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet har iverksatt kompetanseheving for skolene med iverksetting av Vurdering for læring. Satsingen hadde oppstart i 2010 og strekker seg til 2018. Direktoratet viser til at den nasjonale satsingen tar utgangspunkt i fire forskningsbaserte prinsipper for god underveisvurdering. Disse er nedfelt slik i forskrift til opplæringsloven kap.3, ”Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring” (Øystein Stette, 2014, s. 299).

Elever og lærlinger lærer best når:

- forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 4).

En viktig del av satsingen på Vurdering for læring er kapasitetsbygging hos skoleeier. I begrepet kapasitetsbygging ligger det å etablere lærende nettverk, bygge strukturer og kulturer for kompetanse- og praksisutvikling. Dette anser man som viktig for at deltakerne i satsingen blir mer bevisst på egen vurderingspraksis, deler erfaringer med andre og utforsker nye måter å vurdere på. I det nevnte grunnlagsdokumentet vises det til resultatene fra Elevundersøkelsen 2013 hvor det framgår at eleven i for liten grad involveres i vurderingsarbeidet. Undersøkelsen viser til at for få elever erfarer at de får tilbakemeldinger som bidrar til hjelp i læringsarbeidet. For få elever gir uttrykk for at de er for lite involvert i vurdering av eget skolearbeid.(Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Utdanningsdirektoratet viser til at Vurdering for læring har gitt gode resultater. De gode resultatene blir kort oppsummert ved at det systematiske arbeidet fører til bedre forståelse for Læreplaner og kompetansemål. Skolene etablerer en vurderingskultur og vurdering blir et kollektivt ansvar. Rapporten viser likevel til at det er en klar tendens til at mange av skolene ikke har lyktes med å etablere en kollektiv vurderingskultur.

2.3.1 Vurdering for og av læring

I forbindelse med ungdomstrinn- satsingen (2012 – 2017) og kompetanseutvikling på ungdomstrinnet, viser Arbeidsutvalget i Nasjonalt kompetansemiljø (heretter NKV) til Vurdering for læring som ett av fire teoretisk bakgrunnsdokument. Dokumentet er ment å være til faglig inspirasjon for den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet. I Meld. St. 22 (Kunnskapdepartementet, 2010-2011) Motivasjon – Mestring - Muligheter blir områdene klasseledelse, elevvurdering, lesing og regning framhevet som kvaliteter på elevenes opplæring. God vurderingspraksis omhandler gode relasjoner, tydelige forventninger, trygt læringsmiljø, elever som er aktivt med i egen læring og god klasseledelse. Faglig kompetanse hos læreren i fagene lesing og regning må være tilstrekkelig. Det samme dokumentet som jeg her referer til omtaler også nødvendigheten av en teoretisk kunnskap om vurdering og skolens evne til å reflektere over den allerede etablerte vurderingspraksisen. Gjennom egen refleksjon vil skolen kunne bli seg mer bevisst på å utvikle en formativ vurdering. I begrepet vurderingskompetanse ligger vurdering som læring. ”Vurdering som læring viser til lærernes og elevens metaforståelse for vurdering for læring, en bevisstgjøring på sammenhengen mellom vurdering, fag og læreprosess” (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012, s. 7). Begrepet metaforståelse kan forklares som at det er samsvar mellom det man tror man forstår og det man egentlig har forstått.

2.3.2 Vurdering som læring

Dersom vi forstår vurdering som læring som kun et metodisk tiltak, en avgrenset læringsaktivitet så er det å oppfatte som en feil. (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012, s. 7). Det vises til OECDs rapport om evaluering og vurdering og til anbefalingene Norge fikk for å videreutvikle individuell vurdering til en helhet i skolehverdagen og ikke ”bare” sett i lys av prøver.

In Norway, the OECD review team also encountered a view of formative assessment as somehow ”including” a range of small summative test counting towards a final achievement mark. Teachers’ classroom assessments were frequently used to track students’ progress and provide practice for a summative assessment (e.g. exam, oral exam, teacher-designed test). Similarly, self-assessment was often understood in a framework of self-marking, not reflection on learning. (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012, s. 8).

En annen tilnærming til begrepet vurdering er ”vurdering som læring”.

I prosjektet ”Elevvurdering og tilpasset opplæring” var man opptatt av bevisstheten hos elever, lærere og foreldre om elevvurdering. Forskerne var også opptatt av vurderingens sammenheng med tilpasset opplæring. Prosjektet var også en del av det å utvikle en vurderingskultur ved en skole. I rapportens sammendrag vises det til at skole-heim samarbeidet og vurderingene, elevprestasjonene ble gitt fra skolen som en informasjon. Vurderingskulturen ved den aktuelle skolen ble oppfattet som ”sprikende”. Selv i et vurdering-for –læring-perspektivet erfarte forskerne at vurderingene kom først og tilpasningene ble gjort i etterkant. Forskerne uttrykker begrepet som læring slik:

” Vurdering som læring er på sin plass når eleven aktivt medvirker i vurderingsprosessen. Alle aktørenes stemmer framheves gjennom dialogen i vurderingshandlingen. Vi er derfor så frimodige at vi introduserer et nytt begrep: Vurdering SOM tilpasset opplæring” (Eriksen; Dobson; Nes; Sand, 2011, s. 9).

2.4 Forskning på individuell vurdering

Forskning på individuell vurdering vil heretter i oppgaven bli omtalt som FIVIS-rapporten. Sluttrapporten fra FIVIS - prosjektet omtaler i sammendraget hensikten med prosjektet. Det har vært å gi et bilde av kompleksiteten mellom Utdanningsdirektoratets intensjoner og

satsning, til lokale forståelser og fortolkninger i skolene. FIVIS-prosjektet hadde tre overordnede problemstillinger:

Hvordan kommer skoleeiers, skolelederes og læreres vurderingskompetanse til uttrykk gjennom fortolkninger, forståelser og praksis?

Hvilke vurderingspraksiser finnes i norske klasserom?

Hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevens opplevelse av læringsprosesser og læringsutbytte? (Sandvik & Buland, 2014, s. 9).

Sluttrapportens sammendrag omfatter også foreldres erfaringer. Noen foreldre erfarte overgangene mellom trinnene og til videregående skole som store. Overgangen ble beskrevet som ” å gå inn i en annen verden.” (Sandvik & Buland, 2014, s. 77) For en foresatt som hadde et barn med spesielle behov ble overgangen opplevd som svært problematisk. Andre foreldre erfarte overganger som positive. Foreldre uttrykte at vurdering av læring var relatert til karakterer. Gode tilbakemeldinger underveis ble oppfattet som positivt sett i et læringsperspektiv. Foreldrene vurderer at dialogen mellom eleven og læreren er viktig underveis i læringsprosessen. Tydelige mål og mål- kriterier opplever foreldrene som et godt hjelpemiddel når de følger opp barnet sitt hjemme.

FIVIS- rapporten omtaler en vurderingspraksis som bærer preg av mangfold både i skolekulturen og i forhold til den enkelte elev. Det vises også til at fellesskapets betydning av vurdering for læring er avhengig om lærerne er organisert i arbeidslag eller om læreren er alene. Vurderingskulturen dokumenteres som ulik i grunnskolen. Ulikheten kommer også til uttrykk på barnetrinnet og ungdomsskolen.

Rapporten viser også til lærerens fagdidaktiske kompetanse. Med fagdidaktisk kompetanse kan vi forstå lærerens kunnskap om faget. Hvor trygg er læreren i seg selv? Faglig trygghet omhandler hvor godt faget formidles til elevene. Faglig trygghet vil også være av stor betydning for anvendelsen av de fire prinsippene jeg innledningsvis har nevnt i vurdering for læring. ”Lærere med svak faglig og fagdidaktisk kompetanse synes å ha utfordringer med å forstå og operasjonalisere vurdering for læring på en tilfredsstillende måte.” (Sandvik & Buland, 2014, s. 9)

2.5 Vurderingen har to hovedformål

Formålet med vurdering kan uttrykkes i to hovedformål, formativ- og summativ vurdering. Begrepenes definisjon beskrives ved at den formative vurderingen og underveisvurdering er

vurderingens læringsfremmende mål i læringsprosessen. Framovermelding er et annet begrep (Engh, 2011, s. 67).

2.5.1 Formativ vurdering

Formativ vurdering vektlegger elevens faglige, sosiale utvikling og mestring. Det å få konstruktive tilbakemeldinger som gjør at eleven forstår hva han konkret bør gjøre, samtidig som eleven får motivasjon til å gjøre det. Inspirasjon til å videreutvikle egen læring. Å bruke uttrykkene bra og kjempebra hevder (Engh, 2011) er gode ord å høre, men som lærer og foreldre skal man være seg bevisst hva ordene leder til. Har eleven, foreldre og lærere en felles forståelse av ordenes meningsinnhold? En viktig forutsetning for at eleven forstår egen læring er at det er tydelige mål for hva som skal læres. Et grunnleggende prinsipp for å utvikle og etablere en god vurderingspraksis er å vite hvor barnet er i sin læring, formulere klare og tydelige mål for læringen og som det siste, finne ut av hvilke tiltak som må iverksettes for å nå målene. Samspillet mellom elev og lærer, elev og elev, klassefellesskapet, en åpen og tillitsfull kommunikasjon bidrar til å gi eleven en mer reell innflytelse i egen læring. (Engh, 2011) viser til International Bureau of Education (IBE). Organisasjonen har som hovedoppgave å bidra til å heve kvaliteten i all utdanning. Den beskriver tolv punkter for god undervisning. Denne teoridelen av oppgaven gir meg ikke anledning til å benevne hvert enkelt punkt. (Engh, 2011) hevder imidlertid at de tolv punktene samsvarer med vurdering for læring og framovermeldinger (Engh, 2011, s. 68). FIVIS- rapporten viser til at den formative vurderingen er tydeligst på barnetrinnet.

2.5.2 Summativ vurdering

I dokumentet fra (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012) viser forskerteamet til at de i sine møter med både elever og lærere fikk en bekreftelse på at på ungdomstrinnet er det en utbredt testkultur.

Summativ vurdering kan ses på som sluttvurderingen som eleven får etter at han er ferdig med en prøve eller et skoleår. Denne vurderingen beskrives som vurdering av læring. Denne formen for tilbakemeldinger kan virke mer hemmende enn utviklende for eleven sin motivasjon og utvikling. Som tidligere nevnt i avsnittet overfor er underveisvurdering med tydelige mål grunnleggende viktig og ikke bare karakteren. God skriftlig tilbakemelding fra

læreren sammen med karakteren, skal støtte opp om motivasjon og det videre læringsarbeidet. Summativ vurdering blir sett opp mot en karakter, den utgjør en sum.

Karakterer gir ingen veiledning til videre arbeid mot læringsmåla. De er summative uttrykk, og kan vanskelig forsvares som en del av det forskriften til opplæringsloven definerer som underveisvurdering (Engh, 2011, s. 59).

I ungdomsskolen er karakteren for noen elever en motivasjonsfaktor. Tilbakemeldingene som følger med karakteren bør lede eleven framover og dermed gis mulighet til å forbedre arbeidet sitt, utvikle seg og reflektere over egen læring.

FIVIS- rapporten hevder at lærere med svak fagdidaktiske kompetanse hadde utfordringer i forhold til å operasjonalisere vurdering for læring. Dersom det er slik så kan man kanskje anta at det er mer krevende å gi skriftlig ”feedback” i tillegg til en karakter. Man kan anta at hyppigere prøver blir det tryggeste for læreren? Fagdidaktisk kompetanse forstås som at læreren har god faglig innsikt i faget han underviser i, gode formidlingsevner, involverer elevene med mer.

Det er viktig å påpeke at formativ og summativ vurdering ikke utelukker hverandre. Det handler om hva som vektlegges i vurderingsprosessene, på veien mot målet, resultatet og veien videre.

2.5.3 Oppsummering

Teoridelen i oppgaven har så langt vært å vise til den nasjonale satsingen på vurdering for læring. Jeg har vist til vurdering som læring og til formativ og summativ læring. Hva kan man gjøre for å lykkes med vurdering for læring?

I det følgende avsnittet vil jeg omtale et konkret tiltak der det hevdes at skolen i tillegg til mange andre krav kan lykkes i vurderingsarbeidet.

2.6 Å lykkes med vurdering, et eksempel

Et av kriteriene er at læreren er tydelig på læringsmålet for eleven. Eleven skal forstå sitt eget individuelle mål. En forutsetning er at læreren har kunnskap om det/de mål som er nedfelt. De jevnlig tilbakemeldingene skal hjelpe eleven i sitt målretta arbeid både faglig og sosialt. Læringsprosessen skal være tydelig.

2.6.1 Its Learning som læringsportal

Its Learning blir i mange skoler brukt som en læringsplattform for blant annet lærere, elever og foreldre. Ved å ta i bruk læringsplattformen Its Learning kan man ha en felles arena for veiledning, underveisvurdering fram mot ei sluttvurdering. Dersom en oppgave og et vurderingsskjema med tydelige mål og vurderingskriterier legges ut på Its Learning, vil både lærer, eleven og foreldre gis muligheten til å være aktive medspillere.

Denne nettbaserte læringsplattformen gjør også at elevarbeidet som er påbegynt på skolen kan fortsette heime. Undervisning, underveisvurdering, faglig arbeid med mer kan organiseres i mapper. For mange elever er nettopp det å ha strukturer grunnleggende viktig. Its Learning som læringsplattform hevdes å være tidsbesparende. Læreren kan via læringsplattformen samle inn og organisere og dele vurderingsinformasjon fortløpende (Its Learning AS, 2012).

2.7 Læreren som leder, "coach," og mentor

"Målet om å sette elevens læring i fokus i vurderingsarbeidet har ikke nådd alle lærerne og alle skoler." (Sandvik & Buland, 2014, s. s10) Læreren er en hovedaktør i utdanningsprosessen. (Hattie, 2012) nevner at lærere ofte er bekymret for hvordan eleven har det. Læreren ser elevene, samtidig omhandler det også å tilegne seg en dypere forståelse av eleven. I å være bekymret nevner forfatteren, holdningene eleven har til skolen, om han er glad i den eller ikke. Læreren er opptatt av familiebakgrunn til eleven og hvilken kultur eleven er en del av. Hva er rett, hva er galt, er ikke heimen tilstrekkelig støttende i læringen? Lærernes opptatthet av disse ulike faktorene preger læreren sitt møte med eleven. Et sett av holdninger og forventninger vil også påvirke lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. I dette ligger det en fare for at lærer og elev har ulik tiltro til det som skal læres (Hattie, 2012, s. 25). I en klasseromsituasjon preget av en trygg atmosfære, der det er greit å svare feil, der det er et kollektivt ansvar for et godt læringsmiljø vil tilbakemeldingene mellom lærer – elev og mellom elev- elev kan man anta at framsnakking utvikles. God klasseledelse blir også omtalt som læringsledelse. Den er en av faktorene for kompetanseheving i vurdering for læring.

Dersom læreren møter elevene med en holdning og et menneskesyn som preges av at alle elevene skal erfare og oppnå egen suksess i skolehverdagen, kan samhandlingen uttrykkes slik:

To be passionate about teaching is not only to express enthusiasm but also to enact it in a principled, values-led, intelligent way. All effective teachers have a passion for their subject, a passion for their pupils and a passionate belief that who they are and how the teacher can make a difference in their pupils lives, both in the moment of teaching and in the days, weeks, months and even years afterwards.

(Day, referert i Hattie, 2012, s. 30)

Klasseledelse og god fagkompetanse, kultur i skolen, veiledning og samhandling med elevene er av stor betydning for læring både faglig og sosialt. Elevene må føle at de har innflytelse på det som skal læres. (Nordahl, 2014, s. 7) hevder at kultur i skolen kan ses på som en ”samlet profesjonell kapital”.

Formidling av læringsmål anses som en større utfordring enn å repetere målene. ”Gi elevene mulighet til å få eierskap over egen læring.” (Slemmen, 2009, s. 127) I formidling av mål blir vurderingskriteriene en sentral del av både læringen, underveisvurderingen og sluttvurdering.

2.8 Skole- heim samarbeidet og elevsamtalen

I forskrift til opplæringsloven, § 20-Foreldresamarbeid i grunnskolen, tredje avsnitt viser den til at foreldrene rett til å ha en planlagt og strukturert samtale med kontaktlæreren.

Minimum to ganger per halvår. Etter fylte 12 år eleven rett har til å delta i samtalen. Det er blant annet gjennom samhandling, heim – skole at lærere og foreldre gjør seg erfaringer og gjennom erfaringene vurderer spesialundervisningen.

Samtalen er viktig for å få innsikt i eleven sin skolehverdag. ”Samtalen skal handle om elevens faglige utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Samtalen er også viktig for at eleven skal lære seg å sette egne ord på hvordan skoledagen erfares. Sett fra et dannelsesperspektiv betyr det at eleven skal være delaktig og deltakende i sin egen læringsprosess. ”Når det gjelder spørsmålet om vurdering i samtalen, kan det være nødvendig med en ”vær - varsom -plakat” som gjør at samtalen ikke får negativ karakter.” (Limstrand, 2006, s. 24) Dette stiller krav til lærerens fagkompetanse og mellommenneskelige kvaliteter. Dette underbygges av FIVIS- rapporten som omtaler at lærerens fagdidaktiske kompetanse er av betydning for vurdering for læring. Dette har jeg nevnt i tidligere avsnitt i denne oppgaven.

Foreldrenes holdning er av betydning for hvordan eleven opplever skolen. Foreldre kan ha negative erfaringer fra egen skolegang. Det kan være med på å prege holdningene de har til skolen og til samarbeidet. Et mål må være at man ser på samarbeid heim- skole som et felles

ansvar til det beste for elevens faglige og sosiale utvikling. Et samarbeid som baserer seg på en gjensidig forpliktelse og likeverd. I gjensidighet ligger at man er avhengig av hverandre. Samarbeidet heim- skole kan forstås ut fra tre ulike nivåer (Nordahl, 2014, s. 2).

Det første nivået baserer samarbeidet på at skolen er informant som gir foreldrene informasjon. Det andre nivået baserer samarbeidet på en reell dialog og sannferdighet. Det siste nivået i samarbeidet omtales som det sterkeste.

Den sterkeste formen for samarbeid vil være at foreldrene får reell medvirkning, at de får en partnerrolle. Det krever at det eksisterer mål for samarbeidet, at det treffes felles beslutninger, at partene gir avkall på autonomi, og at det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre (Nordahl, 2014, s. 3).

Begrepet foreldreinvolvering kan forstås som å være aktive og engasjerte i barnets opplæring både i skolen og i oppfølging av barnet hjemme. Noen foreldre er kanskje mer opptatt av å involvere seg dersom barnet får faglige eller sosiale vanskeligheter på skolen. Andre foreldre er kontinuerlig opptatt av skolehverdagen.

Motivasjon og engasjement, det å være ”tett på” i skole- heim samarbeidet omhandler kanskje et her og nå perspektiv, men omfatter også veien videre til endt utdanning en gang i framtiden. Denne foreldreinvolveringen som her omtales omhandler mer enn foreldremøter og elevsamtaler. I det å ha forventninger til skolen og til samarbeidet skapes det også forventninger til at barnet skal gjøre det bra. Nordahl viser i denne forbindelse til en metaanalyse gjort av (Fan & Chen, 2001 referert i ; Nordahl, 2014) at forventningene som stilles faktisk bidrar til at eleven gjør det bra.

Skolen har ansvar for samarbeidet med heimen. I ansvaret ligger det blant annet å kommunisere til foreldrene hva som foregår på skolen, hva som læres, hvordan skolen og heimen kan følge opp barnet. Man kan ikke ta for gitt at alle foreldre har kunnskaper og erfaringer som gjør at de oppfatter hva de kan bidra med i oppfølgingen av barnet. (Befring & Tangen, 2012, s. 229) hevder at skole- heim samarbeidet kan være komplisert og konfliktfylt. Dialogen er vanskelig å omsette i praksis. Maktforskjellen mellom skolen og heimen anses også som utfordrende. Samarbeidet mellom skole og heimen kan antas å reproducere og forsterke sosiale forskjeller. Konfliktfylte situasjoner kan også være forankret i at samarbeidet har ulike syn, perspektiver på hva opplæringen skal inneholde.

2.8.1 Oppsummering

Som en avrunding på teori kapitlet vil jeg gi noen betraktninger om spesialundervisning og med særlig vekt på individuell opplæringsplan. Elevens individuelle opplæringsplan (heretter IOP) er dokumentet som legges til grunn når foreldre og lærere vurderer spesialundervisningen.

Erfaringer, forståelse og vurdering av IOP og dokumentene som følger ei sak om spesialundervisning vil bli belyst i presentasjonen av funn i oppgaven. Avslutningsvis i denne delen av teorikapitlet vil jeg redegjøre for aktuelle lovparagrafer i kapittel 5 Spesialundervisning i opplæringsloven. Lovparagrafene vil bli omtalt som ”en kjede” av dokumenter. Deretter vil jeg presentere metode og min plan for gjennomføringen av prosjektet fram mot analyse.

2.9 Spesialundervisning

Som redegjort for i denne delen av oppgaven så er forståelse av vurdering, underveisvurdering og sluttvurdering en kunnskap som bør forankres i skolekulturen. Foreldrene som har et barn med spesialundervisning kan kanskje oppfattes som ”tettere på” skolen. Skolekulturen kan også være preget av at spesialundervisningen er en form for opplæring som foregår parallelt med den ordinære opplæringen og ikke som en del av den helhetlige opplæringen eleven skal ha.

2.9.1 Spesialundervisning, en mirakelkur?

Ordene i denne overskriften er forfatteren Rune Sarromaa Hausstätter sine ord (Hausstätter, 2012, s. 27).

Spesialundervisningen og spesialpedagogen har ikke en fasit med seg som fratar skolen som organisasjon å ha en felles tilnærming og holdninger til spesialundervisningen. Gode utviklingsmuligheter og læringsvilkår for det enkelte barn innebærer at skolen som må vurdere om den må gjøre endringer i sin til rette legging av spesialundervisningen. I vurdering for læring er arbeidslag, skolekultur og faglig kunnskap nevnt som noen forutsetninger for å sikre og etablere en god vurderingspraksis. Ulik fagkompetanse bør ses på som en styrke. Ulik faglig tilnærming kan bidra til å utvikle en felles metodikk som ivaretar elevens utfordringer. En felles metodikk kan ta utgangspunkt i følgende perspektiver: ”læringsvanskeperspektivet, skolevanskeperspektivet og inkluderingsperspektivet.”

(Hausstätter, 2012, s. 29) Ved at et arbeidslag legger disse perspektivene til grunn kan man anta at de tidligere nevnte prinsippene for underveisvurdering og sluttvurdering lettere lar seg

integrere som en helhet enn at spesialundervisningen blir avhengig av den enkelte spesialpedagog. Arbeidslaget får et felles ansvar for å justere undervisningen slik at alle elever erfarer motivasjon og mestring.

2.9.2 Individuell opplæringsplan

Planen operasjonaliserer enkeltvedtaket om spesialundervisning. Planen er også et juridisk dokument. Dette vil jeg komme nærmere inn på når jeg presenterer egne funn fra mitt forskningsarbeid.

IOP beskriver mål, innholdet og gjennomføringen av opplæringen. Foreldrene har en sentral rolle i utformingen av planen. ”En endring i IOP forutsetter uttalerett for de foresatte.” (Øystein Stette, 2014, s. 11)

2.9.3 IOP i et smalt perspektiv

Denne tilnærmingen til utarbeidelse av IOP kan sies å rette fokus på eleven sine vansker/diagnose. Opplæringen som tar utgangspunkt i et smalt perspektiv kan også ses på som en opplæring der spesialundervisningen fungerer ved siden av den ordinære opplæringen. Denne formen for tilnærming kan i verste fall utelukke eleven fra klassefellesskapet. Et ensidig fokus på problematikken til eleven kan føre til at elevens sterke sider og ressurser kommer i skyggen av elevens vansker. (Hausstätter, 2012)

2.9.4 IOP i et bredt perspektiv

I denne tilnærmingen vil utarbeidelsen av IOP vektlegge helheten i og rundt eleven. ”Ut fra dette perspektivet må IOP’en være et strategidokument som integreres som en del av skolens generelle opplæringsstrategi.” (Hausstätter, 2012, s. 133) Opplæringsloven og læreplanen, jfr. Læreplanens verdigrunnlag om faglig og sosialtilhørighet i fellesskapet legges tydeligere til grunn i et bredt perspektiv.

Når både elevens sterke og svake sider og miljøets muligheter og hindringer blir innlemmet i IOP- arbeidet, skal også disse elementene være en del av evalueringen av opplæringssituasjonen til eleven (Hausstätter, 2012, s. 135).

2.9.5 Oppsummering

Elevenes individuelle opplæringsplan er en del av den juridiske ”kjeden” som følger en sak om spesialundervisning. I det kommende avsnittet vil jeg presentere lovens krav til grunnlagsdokumentene. Erfaringene og vurderingene foreldre og lærere gjør seg, fra henvisning til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste og til vurderingen av spesialundervisningen ses i lys av denne kjeden.

2.10 Spesialundervisningens ”kjede” av grunnlagsdokumenter

Spesialundervisningen må forstås i lys av hva som er innholdet i den ordinære opplæringen. Likeverdig opplæring omhandler en opplæring som tar hensyn til at elevene er forskjellige. Et likeverdig opplæringstilbud anses som likeverdig når en elev med spesielle behov har omtrent de samme mulighetene for å nå egne realistiske mål i likhet med det andre elever har for å nå sine mål. I de tilfellene der foreldre eller læreren stiller spørsmål om hvorvidt eleven får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, faglig eller sosialt har læreren en plikt til å vurdere om eleven trenger spesialundervisning.

Når jeg enkelte steder anvender ordene kommunen/skolen/skoleeier så er det fordi skoleeierbegrepet noen steder i litteraturen omtaler kommunen som eier. Når skolen brukes som begrep er det fordi rektor har fått delegert ansvar til for eksempel å fatte vedtak.

2.10.1 Opplæringsloven Kapittel 5 - Spesialundervisning

Eleven og foreldrene har rett til å be om skolen en vurdering av elevens behov for spesialundervisning. Opplæringsloven § 5-4 første ledd første punktum lyder slik:

”Eleven eller foreldra kan krevje at skolen gjer undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng.” (Opplæringslova, 2014)

I denne vurderingsprosessen er dialogen mellom skolen og heimen grunnleggende viktig. Samtaler med foreldrene og eleven er viktig for å kartlegge elevens faglige og sosiale behov. Elevens egenvurdering er sentral. Foreldrene og eleven skal involveres gjennom hele prosessen. I vurderingsfasen bør skolen vurdere egne organisatoriske og pedagogiske tiltak.. Dersom skolen og heimen erfarer at eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av tiltakene skolen har utprøvd gjør rektor med foreldrenes samtykke en henvisning til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter PPT).

Krav om samtykke er nedfelt i opplæringsloven § 5-4 annet ledd. Bestemmelsen er utformet slik:

”Før det blir gjort sakkyndig vurdering og før det blir gjort vedtak om å setje i gang spesialundervisning, skal det innhentast samtykke frå eleven eller frå foreldra.”
(Opplæringslova, 2014).

Foreldrene selv kan henvise barnet til PPT.

Det er et lovkrav til kommuner og fylkeskommuner om å ha en PP- tjeneste. Dette er nedfelt i opplæringsloven § 5-6 Pedagogisk Psykologisk Tjeneste.

PPT er skoleeiers sentrale sakkyndige organ. Tjenesten har to lovfestede oppgaver. Disse er nedfelt i opplæringsloven § 5-6 andre ledd. Den ene oppgavene er individperspektivet, PP- tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering når loven krever det. Det andre er systemperspektivet som innebærer at tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for blant annet å legge til rette for elever med særlige behov(Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 23).

PP- tjenesten har en plikt til å rådføre seg med eleven og foreldrene i arbeidet med å utforme tilbudet om spesialundervisning. Retten innebærer at foreldrene har rett til å se sakkyndig vurdering når den er utarbeidet. Opplæringsloven stiller minstekrav til hva innholdet i den sakkyndige vurderingen skal være. Minstekravene er utformet slik:

- elevens utbytte av den ordinære opplæringen
- elevens lærevansker og andre forhold som er viktig for opplæringen
- elevens realistiske opplæringsmål
- elevens muligheter i en ordinær opplæring
- opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

Når PPT har utarbeidet sakkyndig vurdering gir tjenesten en tilrådning til kommunen (skolen). Anbefaling viser om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 25). Med bakgrunn i sakkyndig vurdering fatter skoleeier vedtak om spesialundervisning eller ikke. Det skal også fattes vedtak i de tilfellene dersom en elev ikke skal ha spesialundervisning.

Dersom en elev har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, første ledd, blir vedtaket lagt til grunn for spesialundervisningen eleven skal ha. Skolen utarbeider elevens individuelle opplæringsplan (heretter IOP).

Planen er forankret i opplæringsloven § 5-5. IOP operasjonaliserer det som står i enkeltvedtaket. IOP kan ikke omhandle andre fag som ikke er innenfor rammene av enkeltvedtaket. (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 36).

IOP skal blant annet inneholde omfanget (antall timer) av spesialundervisningen som blir gitt, hvordan spesialundervisningen skal organiseres og hvordan opplæringen skal iverksettes/drives.

Kravet om foreldrenes underskrift i IOP er tatt bort i lovteksten fordi man anser at når foreldrene ikke har klaget på vedtaket om spesialundervisning da har foreldrene godtatt opplæringen som skal gis.

I opplæringsloven § 5-5 andre ledd går det fram at skolen skal utarbeide en skriftlig oversikt over opplæringen som eleven har fått og en vurdering av utviklingen til eleven. Årsrapporten erstatter det som tidligere ble omtalt som halvårsrapport i spesialundervisning.

I vurderingsarbeidet bør eleven trekkes aktivt med i vurderingen av sin trivsel, læring og utvikling (Slemmen, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 36). Her påpekes det viktigheten av sammenheng mellom individuell vurdering og skolebasert vurdering.

Begrunnelsen for at jeg vektlegger lovens krav til spesialundervisning er blant annet at foreldrenes rolle i prosessene er tydelig. Dokumentene som følger et vedtak om spesialundervisning er blant annet grunnlaget for å vurdere elevens utbytte, mestring og utvikling. Dersom sakkyndig vurdering ikke er tydelig med for eksempel angivelse av mål da kan det bli vanskelig for læreren å vite hvilke mål han skal nedfelle i den individuelle læreplanen. Det kan igjen bidra til at vurderingen ikke klart og tydelig nok vurderer spesialundervisningen.

2.10.2 Oppsummering

I mitt møte med foreldre og lærere blir temaene i lovparagrafene blant annet lagt til grunn når jeg gjennomfører det semi- strukturerte intervju og i analyse av funn i oppgaven.

Med denne avrundingen av teoridelen i denne oppgaven vil jeg nå presentere forskningstilnærmingen og anvendelse av metode for gjennomføring av prosjektet mitt.

3 Metode.

Innledning

I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for mitt valg av forskningstilnærming og valg av metode. Jeg vil også begrunne hvorfor jeg har vurdert denne for å belyse problemstillingen i mitt prosjekt. Deretter omtaler jeg forskningsdesign og vitenskapsteoretisk grunnlag. Utvalg og presentasjon av informanter og utarbeidelsen av intervjuguide vil bli belyst. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg redegjøre for etterarbeid av intervjuene, transkribering, meningsfortetting, kriterier og analysearbeidet. Etikk og etiske betraktninger vil det bli gjort rede for. Validitet, reliabilitet vil bli belyst gjennom begrepet transparens.

3.1 Forskningsmetoder

Samfunnsvitenskap består av mange ulike fagdisipliner, og har et vidt spekter av metoder som kan anvendes. Dette utgjør et felles samfunnsvitenskapelig metodegrunnlag (Thagaard, 2013). Valg av metode vil være avhengig av problemstillingen som søkes belyst og eventuelle forskningsspørsmål som stilles.

Metodevalget er også avhengig av om man tar utgangspunkt i teori for å teste ut denne med empiri, eller om utgangspunktet for forskningen er å la egen empiri danne grunnlag for ny teori (Grønmo, 2004). Begrepet empiri forstås ut fra følgende definisjon:

”Empiri bygger på vitenskapelige undersøkelser av virkeligheten, iakttagelser og eksperiment og derav de erfaringer som er gjort, framfor på i forvegen oppstilte teorier eller filosofiske resonnement. Empiriske data er data som er produsert ved et eksperiment eller ved observasjon.” (Wikipedia, 2016)

3.2 Design

Begrepet brukes om forskningsprosjektets overordnede logikk der forskningsspørsmålet og innsamling av data har en sammenheng. (Fuglseth & Skogen, 2006)

”Det finnes dessverre ingen idealoppskrift på et forskningsdesign.” (Grenness, 2001, s. 102)

Design kan beskrives som planen jeg legger til grunn fra jeg utarbeider formålet med prosjektet, problemstilling og forskningsspørsmål.

Som nevnt i bakgrunnen for problemstilling min så har ordene, hva, hvem, hvor og hvordan vært framtrepende. Med bakgrunn i de nevnte spørreordene tok en plan form og jeg fant i case som forskningstilnærming, en plan som forskningsarbeidet mitt kunne forankres i.

Case- studier karakteriseres også som ”en spesiell form for design innenfor kvalitativ forskning hvor vi utforsker en avgrenset enhet eller avgrensede enheter.” (Tjora, 2013, s. 56)

3.3 Case som forskningstilnærming

I dette prosjektet har jeg gjennomført én casestudie. Casen består av to lærere og to foreldre. Informantene blir nærmere presentert i eget avsnitt. Casestudie egner seg godt som forskningstilnærming for meg som har få informanter.

Casestudier har ikke en presis og dekkende definisjon. ”En røff hovedregel er å bruke casestudier for å generere kunnskap om selve casen.” (Tjora, 2013, s. 34)

For meg ble (Fog, 1994, s. 173) sin omtale av case- studie tydeligere ved at hun beskriver det slik:

De fleste case- studier og kvalitative undersøgelser i det hele taget rummer et krav om og en ambition om, at forskeren skal kunne studere livet, som det leves, og fænomenerne som de framtræder i det virkelige liv, uten at hun først skal omforme livets problemer således, at de lader sig undersøge på bestemte måder.

Case- studie gir meg anledning til å ta i bruk ulike metoder i forskningen. Jeg har anvendt kvalitativ forskningsintervju, det semi- strukturerte intervju i møte med informantene. Denne formen for intervju har gitt meg anledning til å gå i dybden av temaer som jeg anser som viktig for problemstillingen;

Når man velger case- studie som forskningstilnærming stiller det krav til ei tydelig problemstilling og systematikk i egen forskningsplan. Planen jeg utarbeidet har bidratt til at jeg har arbeidet målrettet fra prosessen begynte, til vurderinger og endringer jeg måtte gjøre underveis og fram mot slutt -resultatet. En endring bestod i at jeg, fra å ha avstand til informanter og opprinnelig forskningsfelt og til å være forsker i eget felt.

Kritikk av case som metode er blant annet metodens anvendelighet. Forskere har ved bruk av metoden tatt for lett på kravene om plan, struktur og analysen allerede i begynnelsen. En annen innvending mot casestudier har vært at det ikke er mulig å etablere en tilstrekkelig analytisk kontroll (Yin, 2014).

3.4 Kvalitativ og kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapelig studier går det et skille mellom den kvantitative og den kvalitative metode. Kvantitative metode egner seg til undersøkelser der en ønsker å måle tall og bredde. Anvendelsen av denne metoden framstår som mer strukturert og gir muligheter for statistisk

generalisering. Kvantitative undersøkelser er ofte mer rigide, de ulike fasene i kvantitative undersøkelser er mer fastlåst (Fangen & Sellerberg, 2011, s. 72).

Kvalitativ metode og undersøkelser beskrives som en ”runddans” der man veksler mellom problemstilling, datainnsamling og fortolkning. ”En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener.” (Thagaard, 2013, s. 11)

Kvalitativ metode og utviklingen av ulike fremgangsmåter som intervju, observasjon og tekstanalyse for å nevne noen, har likevel det til felles at funnene forskeren analyserer og tolker kommer til uttrykk i form av tekst. Den kvalitative tilnærmingen i vitenskapsteori ses opp mot fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk inter-aksjonisme (Thagaard, 2013).

”Kvalitative forskningsintervjuer med få informanter vil en nesten alltid måtte bygge inn i et case design.” (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 52)

3.5 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori er grunnlaget for å kunne ta stilling til spørsmål om hvordan ting forholder seg til virkeligheten (Thurén, 2009). Jeg vil i det følgende avsnittet redegjøre for min vitenskapelige tilnærming i denne oppgaven.

3.5.1 Hermeneutikk

Bakgrunnen min og min søken etter å forstå hvordan foreldre og lærere erfarer og vurderer spesialundervisningen, hvordan de erfarer prosessene er det sentrale innholdet i oppgaven. Forståelsen for, og fortolkningen av et fenomen er i fokus ved en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk brukes om menneskevitenskap, ”humaniora eller humanistiske fag med alle språkfag, historiske fag, kulturfag og lignende.” (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 257)

Begrepet hermeneutikk har gresk opprinnelse og ble i utgangspunktet brukt som en metode for å studere og fortolke religiøse tekster. Intervjutekster som jeg legger til grunn i analysen kan betraktes som dialog mellom det transkriberte intervjuet og meg som forsker.

I utviklingen av hermeneutikken har den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer vært sentral (Kleven, 2002). Forforståelsen hevder Gadamer er det grunnlaget jeg har når jeg skal lese og forstå en tekst. Forståelsen min er avhengig av hvem jeg er som person. Min personlige sosiokulturelle bakgrunn og historie vil prege både det jeg leser, forstår og som formidles til meg. Dette omtales som forståelseshorisont. Egen forforståelsen vil alltid prege det jeg skal undersøke, tolke og forstå. Tolkingsprosessen er en frem – og tilbake prosess.

Fortolkningsprosessen beskrives ofte billedlig ved at man omtaler den som ”den hermeneutiske sirkel.” (Kleven, 2002)

Hermeneutikk velger å beskrive og forklare hvordan noe framstår for menneskene og ikke hvordan noe er. Dermed er hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming lagt til grunn i dette prosjektet.

3.5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Semi- strukturert intervju

Intervju kan defineres som en utveksling av synspunkter mellom to personer snakker sammen om et felles tema (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Som nevnt i min redegjørelse av case som forskningstilnærming er det kvalitative intervjuet, semi- strukturte intervjuet et metode for å få en dypere innsikt i tema som forekommer i det daglige livet til mine informanter. Opplevelsesdimensjonen er forankret i begrepene hvordan lærere og foreldre opplever og erfarer vurderingen av spesialundervisningen (Dalen, 2013).

”En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse.” (Kvale et al., 2009, s. 79)

I samhandling med lærere og foreldrene er det særlig viktig å vise varsomhet i intervjusituasjonen samtidig som jeg skal oppnå informasjonen jeg søker.

Ved å benytte meg av semi- strukturert intervju medførte det at jeg var i tett samhandling med informantene. Selv om det ikke er informantene jeg skulle studere så vil vi naturlig nok observere hverandre. ”Intervjueren er selv forskningsinstrumentet.” (Kvale et al., 2009, s. 91) Den som intervjuer må ta raske valg i prosessen. Det erfarte jeg opptil flere ganger fordi informantene stilte meg spørsmål og hvordan håndterte jeg de? Det skal jeg vise eksempler på når jeg presenterer funn i siste delen av oppgaven.

Jeg ønsket å gå i dybden av følgende tema:

- tilpasset opplæring
- planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisningen
- individuell opplæringsplan
- forståelse og anvendelse av sakkyndig vurdering
- skole – heim samarbeidet

Temaene jeg her beskriver fulgte med i henvendelsen til informantene. Bakgrunnen for at jeg opplyste om temaene var for å forberede informantene. I problemstillingen min spør jeg om erfaringer hos lærere og foreldre. Jeg spør informantene om vurderinger. Jeg gav

informantene anledning til å aktiverte deres erfaringer og vurderinger ved at de ble gjort kjent med temaene. Ved å opplyse om temaene ønsket jeg også å gi uttrykk for at temaene i samtalen ikke omfattet konfidensielle opplysninger som for eksempel årsak, diagnose til at eleven og deres barn hadde spesialundervisning.

Med bakgrunn i temaene utarbeidet jeg kategorier til intervjuguide. Kategoriene vil bli nærmere presentert i presentasjon av funn i forskningen min.

3.5.2.1 Ansvar

Ansvar ligger ikke bare i å intervju, og utarbeide spørsmål, men også i å forvalte informasjonen og menneskene jeg involverer i arbeidet. Den kvalitative forskningsmetoden er spesiell på den måten at man som regel kommer nær de man samhandler med (Tjora, 2013). Informasjonen jeg mottar kan være sensitiv (følsom). Det medfører at jeg som forsker kan oppleve å komme i etiske dilemmaer. Empati i intervjusituasjonen er både en kognitiv og en emosjonell opplevelse. Empati med informantene innebærer å forsøke og sette seg inn i hva om jeg var i tilsvarende situasjon?

Møtene med foreldrene gjorde et spesielt inntrykk på meg. Når jeg går tilbake og lytter til meg i intervjusituasjonene med foreldrene kommer det tydelig fram. Jeg hadde det jeg vil beskrive som en mer forsiktig stemme.

3.5.2.2 Egen forforståelse for temaene

Min egen forforståelse i prosessen var jeg meg bevisst i den grad man til enhver tid kan være seg selv den bevisst. Til tider var min egen forforståelse hemmende, spesielt da jeg utarbeidet spørsmål til intervjuene. Jeg har over år måtte ha en kritisk tilnærming til spesialundervisningen og vurdering av denne. Jeg måtte utøve et skjønn i min vurdering av om en elev skulle få den anbefalte spesialpedagogiske ressursen eller ikke. Eleven ble framstilt av andre gjennom deres opplevelser og erfaringer. Jeg møtte aldri den som ble omtalt. Et sett av følelser ble i slike situasjoner aktivert i meg.

Det er viktig at jeg som forsker er bevisst på hva egen forforståelse betyr når jeg skal tolke og analysere. En korrekt tolkning vil jeg aldri kunne oppnå fordi tolkninger forstås innenfor en historisk kontekst.

3.5.2.3 Forskningsarbeid i egen kultur

Fra å ha avstand til det opprinnelige tiltenkte forskningsfeltet til plutselig måtte utføre prosjektet i egen kultur ble krevende. Å leve, arbeide og bo i et lite samfunn der også geografien setter rammebetingelser bidro til begrensninger for gjennomføringen av prosjektet. I dette arbeidet er jeg masterstudent. Samtidig ble jeg kollega i egen kultur. I samhandling både i arbeid og fritid føles det nesten som om man står i ei ”svingdør” mellom faktorer du ikke helt har egen råderett over og til det som ”angår bare deg” som individ og menneske.. Dette har preget meg i masterprosessen min. Små lokalsamfunn kan være ei utfordring i forhold til å sikre informantenes anonymitet.

3.5.2.4 Mitt første møte med praksisfeltet

Å gjøre et forskningsarbeid i eget praksisfelt måtte modnes. Jeg har vært borte fra det samme praksisfeltet i over 15 år noe som gjør at man føler seg både fremmed og nær på samme tid. Det første møtet handler først og fremst om hvordan man blir tatt i mot. Jeg møtte en positiv skoleleder som tok opp temaet for oppgaven min med skolens utviklingsteam, lagledere og skolens spesialpedagogiske team, S-team. Jeg fikk skriftlig tilbakemelding som var positiv til iverksetting av prosjektarbeidet mitt.

Etter hvert informerte jeg skolens utviklingsgruppe om temaet og målet mitt for prosjektet. Jeg gjorde det som blir beskrevet som oppsøkende virksomhet, jeg spanet i feltet.(Dalen, 2013). Utviklingsgruppa ved skolen anbefalte meg å gi tilsvarende informasjon på de ulike arbeidslagene ved skolen. Jeg fikk innpass og erfarte at de 5 minuttene jeg bad om gjerne utviklet seg til både 30 og 45 minutter. Lærere og assistenter ble veldig engasjerte i problemstillingen. Erfaringene de hadde og meningsutvekslinger om vurdering av spesialundervisningen ble til gode refleksjonsøker.

3.5.2.5 Presentasjon av informantene

Informantene i min oppgave er to lærere og to foreldre. De utgjør casen i mitt prosjekt. Den ene læreren har lang erfaring, ca. 20 år som lærer på barnetrinnet og mellomtrinnet. Vedkommende har ikke spesialpedagogisk utdanning, men har arbeidet mye med spesialundervisning. Den andre lærerinformanten har ca. 8 års erfaring som lærer og spesialpedagog. Vedkommende har utdannet seg til spesialpedagog og har største delen av sin stilling i spesialundervisningen på ungdomsskoletrinnet.

Begge foreldreinformantene har pedagogisk utdannelse med erfaring fra grunnskolen og videregående skole og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Begge foreldreinformantene har erfaring med spesialundervisning fra mer enn ett av sine barn.

3.5.2.6 Utvalg av informanter

”Betydningen av systematisk og gjennomtenkt utvelging av informanter synes for lite vektlagt i kvalitative intervjustudier.” (Dalen, 2013, s. 46) ”Det avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen(Thagaard, 2013, s. 65). I planen min var det et krav om at lærerinformantene arbeidet med spesialundervisning. Jeg ønsket også at informantene hadde ulik yrkestidserfaring.

Skolens arbeidslag er delt i barnetrinn, mellomtrinn og ungdomsskoletrinn. Målet mitt var å ha en informant fra hvert av arbeidslagene ved skolen. Arbeidslaget på mellomtrinnet ble engasjert i temaet, men ønsket ikke å delta. Det ble som en lærer sa: ”altfor skummelt”.

Målet mitt var også å ha flere foreldreinformanter. Jeg fikk tilbud fra foreldre, men etter en grundig vurdering konkluderte jeg med at relasjonene mellom oss var altfor nær.

Begge informantgruppene ble engasjerte i problemstillingen for forskningen min og hadde et ønske om å delta.

Validitet, gyldighet blir omtalt i et senere avsnitt i denne oppgaven, men jeg vil gi noen betraktninger allerede i dette avsnittet.

I forkant av mitt møte med foreldrene gjorde jeg en vurdering av foreldreinformantene som også var pedagoger i sitt daglige virke. Hvordan ville de skille rollene sine?

Det opptok meg hvordan foreldre/pedagog rollene ville påvirke svarene jeg fikk. Blir samtalen og svarene representert ved foreldrestemmen? Hvor gyldig (valid) blir undersøkelsen min?

I løpet av intervjuene framhevet foreldreinformantene ofte følgende: ”dette sier jeg som forelder, det er derfor jeg sitter her”. Det tolket jeg som en form for bekreftelse på at de var seg bevisst foreldrerollen. Foreldrene uttrykte følelser som tristhet, redd for at, ble sint, er sint, for å nevne noen. Det gjorde ikke lærerinformantene på samme måte. Lærerne gav uttrykk for irritasjon og oppgitthet i forhold til systemene rundt barnet.

Jeg kom også fram til at i analysearbeidet vil jeg styrke validiteten ved å være meg bevisst på å ta bort innhold fra foreldresamtalene som jeg eventuelt måtte tolke som lærerstemme.

Tilgangen på informanter har vært begrenset. Med begrensinger i tid, samfunnsstruktur og manglende tilgang til andre skoler vurderte jeg at utvalget jeg fikk var egnet til å utforske problemstillingen. I vurderingene av foreldreinformantenes roller støttet jeg meg til egne vurderinger, foreldrenes egne utsagn og til følgende: ”Det viser seg for eksempel at personer med høy utdanning stort sett er mer villige til å delta i kvalitative studier enn personer med lite utdanning.” (Thagaard, 2013, s. 62)

3.5.2.7 Intervjusituasjonen, å være informant

(Thagaard, 2013) ”Hvis forskeren kjenner lite til den institusjonen eller gruppen som skal studeres, kan hun eller han lettere stille spørsmål ved forhold som er selvfølgelig for deltakerne”. Det som forfatteren her omtaler erfarte jeg i intervjusituasjonen. Det var lenge siden jeg hadde vært i skolen og det virket positivt inn på meg i selve intervjusituasjonen. Grunnleggende verdier som tillit, trygghet og respekt er utgangspunktet i et hvert møte med mennesker. Jeg har tidligere nevnt empati, det å kunne sette seg inn i den andres ståsted, samtidig som man har avstand.

Å være i prosesser gjør noe med oss mennesker. Man har en forestilling om hva og hvordan en intervjusituasjon kan bli og forløpe. Når man er i situasjonen kan forestillingene man har gjort seg i forkant erfares ganske annerledes når man er i situasjonen. En inspirerende samtale kan med et oppfølgingsspørsmål gjøre at situasjonen endrer seg. Opplevelsen av illojalitet overfor egen organisasjon uttrykte en informant i forbindelse med et oppfølgingsspørsmål. Jeg observerte endringen hos informanten umiddelbart. Oppfølgingsspørsmålet ble omformulert. Det ble en lang pause i intervjusituasjonen fordi ei stor flue svimet rundt oss og vi måtte få den vekk. Når jeg i ettertid har lyttet til samtalen og lyttet til ”angrepet på flua”, så ler jeg. Vi lo! Slik jeg vurderer det ble intervjuet på sitt beste etter denne hendelsen. Jeg bruker dette eksempelet fordi som intervjuer og informant er det uforutsigbare hendelser som skjer. Å gjennomføre et intervju er en kontinuerlig observasjon av ”alt” som foregår der og da.

I planleggingen av hvor intervjuet skulle finne sted ble jeg inspirert av metoden ”walk-along”. ”Det er ofte en bedre idé å gjennomføre intervjuer i miljøer som personene er kjent i, enn å ta dem med til et grupperom i en universitetsbygning.” (Fangen & Sellerberg, 2011, s. 217) I forkant av møtet med informantene informerte jeg om at de stod fritt til å velge sted

for gjennomføringen av intervjuet. Jeg foreslo at vi kunne gå en tur, dra til et sted de selv var glad i osv.

En informant ønsket å komme opp i loftstua heime hos meg. De andre informantene ville være på et kontor. I ettertid har jeg reflektert over hvorfor ble det slik? Hvorfor valgte flertallet å være på et kontor?

Jeg vil anta at det var på kontoret de følte det trygt og naturlig å være.

Vi er fremmed for hverandre. Selv om vi vet hvem vi er, så er vi fremmed. Informanten som kom hjem til meg hadde vært her tidligere i forbindelse med ei felles små- barns-tid.

3.5.2.8 Intervjuet

Intervjuet kan beskrives som en dynamisk prosess (Kvale, Anderssen & Rygge, 1997). Jeg erfarte dynamikken mellom informantene og meg som anspenning innledningsvis for å utvikle seg til å bli veldig levende.

Både lærere og foreldre stilte spørsmål ved hendelser som jeg hadde tatt for gitt. Dette var spørsmål som omhandlet tid, ting tar tid, likeverdighet og forståelsen av begrepet, for å nevne noe. Dette vil jeg belyse nærmere i analysen og presentasjon av funn i denne oppgaven.

Aktiv lytting i intervjusituasjonen der og da ledet meg over til oppfølgingsspørsmål som ikke var nedfelt i min intervjuguide. Jeg gjorde ei faglig vurdering der og da og fulgte opp med oppfølgings- spørsmål. I forkant av intervjusituasjonen gav jeg uttrykk for at dersom jeg måtte avbryte informantene så var det ikke nødvendigvis for at det de formidlet ikke var interessant, men av hensyn til tid.

Jeg satte av ca.45 minutter til intervjuet, men tidsrammen ble med ett unntak mye lengre.

Utforming til spørsmål i intervjuguiden tok utgangspunkt i ” kan du fortelle om”.

Oppfølgingsspørsmålene tok noen ganger utgangspunkt i at jeg sa: ”har jeg forstått deg riktig når du sier...”. Noen oppfølgingsspørsmål ble spontane, som: ”hvem forventer det”?

3.5.2.9 Å kunne gi uttrykk for følelser i intervjusituasjonen

Å gi hverandre tid i en unaturlig situasjon som et intervju er, kom tydelig fram når jeg transkriberte teksten og ved gjentagende lytting. Å tørre å stå i stillheten. Jeg vil her framheve den nydelige dialekten, musikken i dialekten, ordspillet, uttrykk som bare forstås der og da, som informantene levende beskriver som: ” eg e en hælises forelder, man lægg seg ikkje ut med meg”. Og galgenhumoren enkelte mennesker har er beundringsverdig. Selv i samtale om et krevende tema så klarte informantene å hente fram latter og som en sa: ”man må bærre flir i all galskapen”.

Også den nølende, kanskje usikre, tenkende latteren var viktig for meg å lytte til. Jeg har lyttet til intervjuene flere ganger i ettertid. Jeg er blitt mer oppmerksom på hva var det jeg uttrykte, hvordan formulerte jeg meg, hvilken formulering hadde vært tydeligere, repeterte jeg meg selv? Gav jeg informanten en opplevelse av at jeg ikke lyttet?

I følge (Thagaard, 2013, s. 118) belyser hun intervjusituasjonens skjulte sider. Forfatteren uttrykker at i intervjusituasjoner der intervjuet fungerer bra kan forskeren glemme å tenke over hvordan kontakten egentlig er. Jeg har ikke bedt informantene om ei vurdering av intervjusituasjonen. Jeg erfarte kontakten mellom oss som god. Etter intervjuet var gjennomført satt vi alltid igjen og snakket. Informantene uttrykte også at jeg bare måtte ta kontakt dersom det var noe mer jeg ville ha informasjon om.

3.5.3 Transkribering av intervju til tekst

Dette var ei av de beste arbeidsøktene i denne prosessen. Det var tidkrevende, men interessant. Ved å kunne gå tilbake til intervjuet, lytte til opptakene, tonefall, lyder ,og ikke minst lytte til meg selv, erfarte jeg som ny læring hver gang.

Det ene intervjuet ble tatt opp på egen diktafon. De andre ble tatt opp telefonen.

Intervjuene ble transkribert med alle ordene, pauser, ehm...latter, smell, åpning av døra ”å har dåkker møte”, eg veit ikkje ke e ska sei, er blitt skrevet ned. Jeg er oppmerksom på at den transkriberte teksten ikke må oppfattes som en kopi av intervjuene som er gjennomført. De er abstraksjoner som er mitt subjektive forhold til opplevelsen (Kvale et al., 1997). Det viktigste her og nå er at intervjuene oppfattes, tolkes og hjelper meg i analysen.

3.5.4 Validitet

Begrepet sier noe om datamaterialets gyldighet sett i lys av problemstillingen for oppgaven og om funnene jeg har gjort faktisk har gitt meg svar på spørsmålene jeg har stilt. Det er viktig å være åpen rundt hvordan jeg har gjennomført forskningen ved blant annet å redegjøre for valg av metodisk tilnærming og funn som leder fram mot analysen (Tjora, 2013).

Kvalitetskontrollen handler om at forskeren stiller seg spørsmål gjennom hele undersøkelsen om man faktisk undersøker det som var ment (Kvale et al., 2009).

Det skal være en klar sammenheng mellom problemstillingen og teorigrunnlaget som legges til grunn i oppgaven. Teorigrunnlaget omhandler også tidligere forskning. Et annet begrep som brukes for å styrke validitet i forskningen er begrepet transparens, gjennomsiktighet.

Forskningsprosessen og resultatet må være etisk forankret. Valgene som er gjort, hvordan og hvilke undersøkelser som er gjort. Endringer i prosjektet og utfordringer som har oppstått osv. må jeg formidle tydelig og godt i rapporteringen. Ved å presentere forskningen som gjennomiktig (transparens) gir jeg andre forskere og lesere anledning til å ta stilling til kvaliteten på arbeidet jeg har utført. Systematikk og gode dokumentasjonsrutiner er grunnleggende viktig i casestudier. Planen med problemstilling og forskningsspørsmål er et godt utgangspunkt for systematikk i prosessen. Jeg har tidligere gitt uttrykk for mine vurderinger og betraktninger i forhold til foreldreinformantene.

3.5.5 Reliabilitet

Som omtalt opptil flere ganger i denne oppgaven så er jeg veldig engasjert i problemstillingen jeg legger til grunn for forskningsarbeidet mitt.

”Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, har man innsett at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2013, s. 203).

Jeg har redegjort for min forforståelse av temaet vurdering av spesialundervisning. Jeg har redegjort for mitt kritiske blikk og hvordan det i utarbeidelsen av intervju til tider hemmet meg. Jeg anser egen erfaring og kunnskap som en ressurs i forskningsarbeidet mitt.

Gjennom å ta i bruk direkte sitater i analysen vil jeg framheve informantens stemme. Ved å begrunne bruken av sitater vil jeg kunne bidra til å styrke påliteligheten i undersøkelsen. Jeg har reflektert over nærhet til forskningsfeltet. Jeg har også vist til at jeg har vurdert foreldreinformanter som uaktuelle på grunn av nærhet til meg som forsker. Selv om jeg og informantene er på samme arbeidssted så har jeg vært borte fra arbeidsstedet i over 15 år. Jeg vurderer det slik at informantene og jeg har ingen nære relasjoner til hverandre. I løpet av denne forskningsprosessen har nærhet til eget praksisfelt og informanter, oppgavens gyldighet og pålitelighet til tider vært mer hemmende enn utviklende.

3.5.6 Etikk

Prosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Jeg fikk tillatelse til å gjennomføre arbeidet mitt. Informasjonsskrivet til informantene ble utarbeidet i tråd med malen Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste har utarbeidet og legger til grunn for forskning. Både muntlig og skriftlig ble det gjort rede for at informantene kunne trekke seg uavhengig av tidspunkt. Før intervjuet begynte poengterte jeg at personlige opplysninger og

konfidensielle opplysninger ikke var tema i oppgaven. Jeg viste til temaene vi skulle samtale om. Temaene var meddelt informantene i forkant av intervjusituasjonen.

”En dyd av nødvendighet” er forfatterens egne ord (Hareide, 1997). Begrepene etikk og moral brukes ofte om hverandre. Etikk kommer fra det greske ordet ”ethos”. Moral kommer fra det latinske ordet ”mos”. Vi forstår ordene som skikk og bruk, oppførsel, dannelse.

Vi mennesker er opptatt av rett og galt.

Hvordan vi bruker begrepene er viktig å være oss bevisst. ”Kort sagt går etikk på teori og moral på praksis.” (Hareide, 1997, s. 16) I forkant av, underveis i prosessen og fortsatt i mitt møte med informantene opptar begrepet nærhets- etikk meg. Jeg har tidligere gitt uttrykk for hvilke betraktninger jeg har gjort meg i forhold til å gjennomføre dette prosjektet i et lite samfunn og være ”tett på”. Nærhets- etikk har vært en kontinuerlig vurdering.

Mitt hovedansvar er å være meg bevisst hvordan jeg forvalter alt med respekt, redelighet og rettferdighet.

3.5.6.1 Oppsummering

Innledningsvis i metode- kapittelet har jeg redegjort for case som forskningstilnærming og det kvalitative, semi- strukturerte intervjuet som er lagt til grunn. Jeg har også redegjort for planen jeg har gjennomført så langt i forskningsarbeidet mitt. I kapitlet som følger nå vil jeg presentere analyse og funn fra det semi- strukturerte intervjuet med informantene.

Presentasjonene blir gjort med utgangspunkt i problemstillingen, intervjuguiden og teorien jeg har lagt til grunn.

4 Analyse og presentasjon av funn

Innledning

I utarbeidelsen av problemstillingen og intervjuguiden hadde jeg ei forestilling av analysen. Som omtalt innledningsvis i presentasjonen av problemstillingen så legger jeg til grunn foreldrene og lærernes erfaringer og vurderingen av spesialundervisningen. Erfaringene og vurderingene ses også i lys av de juridiske dokumentene som følger ei sak om spesialundervisning og ikke bare årsrapporten om spesialundervisning. Dokumentene jeg her viser til er: vedtak om spesialundervisning, sakkyndig vurdering fra Pedagogisk Psykologisk

Tjeneste (heretter PPT), individuell opplæringsplan (heretter IOP) og årsrapporten.

Lovparagrafene er kort omtalt i teoridelen i denne oppgaven. Forankring i lovteksten er viktig fordi man forvalter juridiske dokumenter. For eksempel: tror man eller vet man at foreldrenes rett er gjennomgripende? Når jeg i teoridelen har valgt å omtale IOP så er det med bakgrunn i at dette dokumentet er det som blir mest brukt i skolehverdagen. IOP oppfattes som et styringsdokument for planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisningen.

4.1 Forberedelser

Intervjuet ble først lyttet til og deretter transkribert til tekst. Teksten ble satt inn i temaene og i kategoriene jeg hadde definert i forkant av intervjuet. På den måten fikk jeg et ny forståelse av intervjuene ved at jeg lyttet til meg selv, tonefall, oppfølgingsspørsmål som ble ulike fordi samhandlingen i intervjuet ledet an til oppfølgingsspørsmålet.

Deretter gjorde jeg en meningsfortetting. De lange setningene ble kortet ned og jeg fikk mer presise formuleringer (Kvale et al., 2009). Ord og sitater fra informantene ble valgt ut.

Temaene som jeg tidligere har nevnt, jfr. semistrukturert intervju, ble lagt til grunn i mitt møte med informantene. Temaene fikk underkategorier. I utarbeidelsen av kategorier vurderte jeg blant annet hva som var felles i dokumentene. Felles kategorier som mål for opplæringen, organisering av opplæringen, tiltak i undervisningen, underveisvurdering og vurdering av spesialundervisningen, sluttvurderingen for å nevne noen.

Kategoriene jeg har anvendt går igjen i samtlige dokumenter som følger ei sak om spesialundervisning. I temaet brukte årsrapport jeg kategoriene mestring og utvikling.

Kategoriene blir nærmere belyst i min framstilling av vurderingen av spesialundervisningen, årsrapporten helt til slutt i denne presentasjonen.

I min framstilling, i analysen og presentasjon av funn vil jeg presentere informasjon for hvert tema med kategorier. Hvert tema i analysedelen innledes med lovteksten fra opplæringsloven. Jeg gjør en drøfting av funn etter hvert tema. Dette innledes med ordet **drøfting**. Drøftingene ses opp mot teoridelen i denne oppgaven.

Den temabaserte framstillingen i analysen inkluderer informasjon fra alle informantene.

Sitater som bidrar til å belyse informantenes erfaringer og vurderinger ble nedfelt. Sitater vil bli satt i kursiv i presentasjonen av funn. Alle informantene omtales som han eller den.

4.2 Tilpasset opplæring som tema i intervjuguiden

Jeg hadde spørsmål om tilpasset opplæring. Selv om et barn har spesialundervisning så opptok det meg å samtale om tilpasset opplæring og skolens og foreldrenes erfaringer av denne. Bakgrunnen min for å velge å samtale om tilpasset opplæring var å få et mer helhetlig bilde av ei generell tilpasning for eleven og for å få innsikt i hvilke vurderinger som ble gjort i forkant av et behov for spesialundervisning og ikke bare et ensidig fokus på vurderingen spesialundervisningen. Det gav meg og informantene anledning til å gå fram og tilbake i intervjuet. Jeg har tidligere omtalt hermeneutikk og den hermeneutiske spiral. Det skulle vise seg at intervjusamtalene ble preget av fram og tilbake.

4.3 Presentasjon av funn

4.3.1 Tilmelding til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (opplæringsloven § 5-4, 2. ledd)

Vurderingen av tilpasset opplæring danner utgangspunktet for at skolen og heimen blir bekymret for om barnet bør tilmeldes til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. I tilmeldingsfasen skal det følge en pedagogisk rapport over de tiltakene som har vært prøvd ut.

Spørsmål:

Begge informantgruppene ble bedt om å fortelle om hvilke erfaringer og vurderinger som ble lagt til grunn i til -meldingen til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste.

Lærerinformantene uttrykker at de har deltatt ulikt i tilmeldingsfasen. Ulikheten bestod blant annet i om man som lærer fulgte en elev fra 1.trinn eller om eleven allerede hadde spesialundervisning. Begge lærerinformantene uttrykte imidlertid at ei eventuell melding til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (heretter PPT) ble tatt opp i skolens spesialpedagogiske team, S-team. Leder av teamet ble omtalt som *et bindeledd* mellom skolen og PPT. Det spesialpedagogiske teamet, S-teamet ble omtalt som en veileder i forhold til kartlegging, observasjon og tilrettelegging for barnet som var tilmeldt. Den ene lærerinformanten var tydelig på at bekymring til PPT ble meldt fort, men *det blir for mye vente å se*. Bekymringen for eleven var allerede da eleven hadde tilpasset opplæring. Den ene informanten erfarte utrygghet i forhold til hvilke tiltak som kunne settes inn. *Vi trenger fagfolk til å si noe om det*. Lærerinformantene gav uttrykk for at det var etablert oppstartsmøter med PPT hver høst og vår der de kunne melde og drøfte ei bekymring. Tilpasninger av opplæringen ble gjort så godt

man kunne. *Jeg vet ikke mer å si om det.* Lærerinformanten i ungdomsskolen uttrykte at eleven fikk tilpasset opplæring fordi eleven hadde individuell opplæringsplan.

Den ene foreldreinformanten hadde selv vært pådriver til at barna skulle meldes til PPT. Dette hadde allerede skjedd i barnehagen. Barnehagen vurderte i begge tilfellene at man kunne vente å se med å melde opp. Foreldreinformanten gav uttrykk for at de som foreldre og barnehagen hadde et ulikt syn på hva som var *normalt*. Foreldreinformanten erfarte at det var noe som ikke skulle være slik som det skulle være. I det ene tilfellet ville ikke foreldrene vente å se. De meldte opp selv. De erfarte at ting skjedde fort. Informanten utdypet dette ved å fortelle at tiltak ble satt inn raskt både i form av at de ansatte i barnehagen fikk kurs og kompetanseheving og det ble tilført ressurser til barnehagen. Dette ble oppfattet av informanten som veldig positivt og tillitsvekkende.

Til- meldingen av det andre barnet ble gjort etter 1 år på barnetrinnet. Da erfarte foreldreinformanten at det tok lang tid. Tiden ble erfart som frustrerende og vond for barnet og for heimen. Informanten gav uttrykk følgende: *vi angret oss, vi skulle meldt opp i barnehagen.*

Den andre foreldreinformanten hadde ulik erfaring med til – meldings - fasen. De ulike erfaringene omhandlet hvorvidt læreren var god til å ”serve” barnet. I begrepet ”serve” lå hvor gode tilpasninger læreren gjorde for barnet. Dessuten lærte barnet seg strategier i skolehverdagen. Dette ble utdypet ved at faget norsk ble omtalt. *Han bladde om i boka når han så at andre barn gjorde det.* Informanten meldte et av barna sine opp til PPT. Informanten gir uttrykk for at det kanskje kunne være forankret i at vedkommende selv var under utdanning. Dessuten *baner jo et barn veien for de andre. Vi vet hva vi skal etter. Jeg har jo erfaring fra flere barn med spesialundervisning som har erfart å ha spesialundervisning på en helt annen måte.*

4.3.2 Drøfting, tilmeldingsfasen

Veilederen Spesialundervisning omtaler denne fasen ved at foreldre og lærere erfarer og vurderer at eleven ikke har utbytte av tilpasset opplæring. I denne fasen anses det som viktig at skolen og heimen samarbeider og er omforent om innholdet i opplæringen. Når skolen og heimen har ei bekymring for elevens utbytte av opplæringen kan man forstå at det kan oppstå utrygghet hos begge parter. Ei tilnærming som bærer preg av å vente å se kan på den ene

siden skape negative erfaringer for både foreldre og lærere. På en andre siden så kan det være slik at både barnehage og skole har kartleggingsverktøy som skal legges til grunn og som skal utføres. Dette er dokumentasjon som bør følge ei tilmelding til PPT. Det kan ta noe tid. Innledningsvis omtalte jeg Stortingsmeldinga ”Læring og fellesskap” og Læreplanen for Kunnskapsløftet som begge omtaler tidlig innsats og at ei vente-og-se holdning kan være uheldig. Denne oppgaven har ikke fokus på barnehagen og spesialpedagogisk hjelp. Likevel er det som den ene foreldreinformanten uttrykker, *vi hadde ulikt syn*. Det man kan anse som viktig og nødvendig i en utrygg situasjon er å dokumentere observasjoner underveis og vektlegge samhandling med heimen spesielt Forskning på individuell vurdering omtaler også overganger i det 13-årige skoleløpet som krevende for barn og foreldre. Man kan anta at overgangen mellom barnehage og skolen er stor.

Allerede i denne bekymringsfasen vises det til viktigheten av underveisvurdering. Som nevnt i teoridelen så omhandler underveisvurdering blant annet om skolen har etablert en god vurderingspraksis. Forskning på individuell vurdering (heretter FIVIS) viser også til det kollektive ansvaret i vurderingsarbeidet. I det kollektive ansvaret ligger det blant annet om skolen er organisert i arbeidslag eller om læreren er alene om vurderingen. I denne organisasjonen som jeg har forsket i har skolen organisert et eget spesialpedagogisk team, S-team. Temaet oppfattes som støttende for lærerne i forhold til veiledning av blant annet iverksetting av tiltak. Det kan likevel synes som om det er usikkerhet knyttet opp mot tilpasset opplæring og hvilke tiltak som bør iverksettes i denne fasen. Lærerne gir uttrykk for at det hadde vært ønskelig med en drøfting av hva tilpasset opplæring er, hvilke metoder og hvilke kartlegginger som bør gjøres og hva kartleggingene eventuelt leder til. En lærerinformant erfarer at den selv driver sin egen tilpasset opplæring for eleven har spesialundervisning. *Elev som har IOP får tilpasset opplæring.*

”Vente å se” er ord som ofte ble framhevet fra begge informantgruppene. En forelder uttrykte bekymring i barnehagen. Bekymringen ble slik jeg tolker informanten møtt med ulikt syn mellom barnehagen og foreldrene på hva som var normal utvikling. Tidlig innsats i barnehagen ble i (Kunnskapdepartementet, 2010-2011) omtalt som viktig for å blant annet tidlig avdekke om barna hadde behov for spesiell hjelp. Det ble i samme melding advart mot å tro ”at barn vil ”vokse problemene av seg” ved økt modning og erfaring.” (Befring & Tangen, 2012, s. 227) Foreldreinformanten omtalte kommunikasjon og samhandling med barnehagen som god. Foreldrene tilmeldte barnet og kompetanseheving og ressurstilgang ble tildelt. Kompetanseheving av personalet er et kommunalt ansvar. I ansvaret kan man også anse det som svært viktig at kommunen som eier har kunnskap om innholdet i barnehagen og ikke

bare selve driften av den. Ved å få innsikt i det pedagogiske innholdet i barnehagen vil man kanskje vurdere om barnehagen har tilstrekkelig fagkompetanse til å avdekke barnets behov tidlig? Har barnehagen en kollektiv vurderingskompetanse? Eller blir det et ansvar for den enkelte pedagog alene?

Selv om FIVIS – rapporten omhandler skolen, så kan man anta at det rapporten beskriver som erfaringer fra overganger mellom trinnene, det uttrykkes slik: ”som klare brudd i opplæringsløpet og overgangene preges av møter med nye lærere og kamerater.” (Sandvik & Buland, 2014, s. 76) også blir en realitet i overgangen fra barnehagen til skolen? Kanskje enda større? Vurderingen av spesialpedagogisk hjelp som har vært iverksatt i barnehagen, foreldrenes erfaringer og samarbeid vil bidra til å lette overgangen til skolen. Summen av erfaringer og vurderinger som er gjort kan danne gode forutsetninger for barnet sitt videre utvikling (Befring & Tangen, 2012).

Lærerinformantene opplyser at det er etablert rutiner for oppstartsmøter med PPT hver høst. Der gis de anledning til å ta opp blant annet bekymringer. Informantene erfarer møtene som ei kvalitetssikring av spesialundervisningen. (Risberg & Hanssen 2014) påpeker at ”PP-tjenesten skal bistå med ”kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov”.

I organisasjonsutvikling ligger det også en forståelse av at PPT gir veiledning på tilpasset opplæring og ikke bare spesialundervisning. Veiledning kan forstås som veiledning til skolen og hvilke tiltak som kan iverksettes i henvisningsfasen og et veiledningsansvar overfor foreldrene til hvordan heimen kan støtte barnet. Foreldreinformantene gav flere ganger uttrykk for at de savnet å delta i møtene med PPT. Tidligere hadde foreldrene deltatt og hadde gode erfaringer med møtene, men deres deltakelse i møtene hadde opphørt. De var ikke kjent med hvorfor ordningen hadde endret seg. Man kan anta at denne fasen vil føre til ekstra bekymringer og negative erfaringer for foreldrene ved at de opplever det, slik de uttrykker det, *vi står på sidelinjen*. Og ikke delta i en prosess fra begynnelsen til vurderingen av spesialundervisningen kan bli krevende for foreldrene. Det kan, som (Befring & Tangen, 2012) hevder det bidra til en vanskelig dialog, foreldre og skolen har ulikt syn og perspektiver på hva som er til det beste for barnet. Et manglende samarbeid kan føre til at sosiale forskjeller forsterkes. Som tidligere nevnt så har foreldreinformantene ei pedagogisk utdanning, de har ulike erfaringer med barna sine i tilmeldingsfasen. De gir uttrykk for egne og mer positive erfaringer når de selv har tilmeldt barn til PPT.

I intervjusituasjonen kom foreldreinformantene og den ene lærerinformanten stadig tilbake til at det tar så lang tid. Tid ble omtalt fra tilmelding til PPT og til sakkyndig vurdering.

4.3.2.1 Tid og eksempler på tid

Spørsmål:

Jeg ba informantene fortelle meg om deres opplevelse av *at det tar sånn tid*, og gjerne gi eksempler på hva de legger i lang tid.

Tid ble uttrykt gjennom følgende eksempler:

en elev ble meldt bekymring for på 1.trinn, eleven går nå i 4.klasse

en elev ble tilmeldt på 2.trinn og fikk sakkyndig vurdering i 4.klasse

en elev gikk i 3.trinn og fikk sakkyndig vurdering i slutten av 5. klasse

4.3.2.2 Drøfting av tid i tilmeldingsfasen

De nevnte eksemplene viser at tiden det tar fra tilmelding og til det foreligger ei sakkyndig vurdering uten tvil er lang tid. Det kan være ulike grunner til tidsperspektivet som verken informantene og jeg kjenner til. Dette er informantenes erfaringer og eksempler.

I ulike grunner kan man anta at kanskje bemanningen ved PPT-kontoret har vært redusert, eller er redusert. En annen mulig forklaring kan være at bemanningen ikke har blitt styrket parallelt med økningen av et større behov for spesialundervisning. PPT kan være avhengig av andrelinjetjenester som for eksempel Barne - og ungdomspsykiatrien og deres utredninger. Vi vet ingen ting om hvor lang tid det tar. Det kan være ulike forklaringer.

Det som er klart og tydelig er forvaltningslovens krav til PPT og skolen (kommunen) er:

Dersom et enkeltvedtak ikke kan vedtas innen én måned etter at PP-tjenesten har mottatt henvendelsen, skal det gis et foreløpig svar. Dette følger av § 11a tredje ledd i forvaltningsloven. I det foreløpige svaret skal det informeres om hvorfor henvendelsen ikke kan behandles tidligere og hvis det er mulig anslå når svar kan ventes.

Dette betyr at PP-tjenesten skal gi melding til skolen dersom deres saksbehandlingstid fører til at skolen ikke kan behandle saken innen én måned. Skolen sender et foreløpig svar til foreldrene/eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 35).

”En total saksbehandlingstid på over 3 måneder kan være for lang tid.”

(Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 34) Ingen av informantene opplyser om at de har mottatt ei orientering fra skolen og PPT slik som jeg her referer til.

Man kan anta at foreldrene og lærere vil erfare ei trygghet ved å motta ei tydelig tilbakemelding slik som loven stiller. Man kan føle seg mer trygge og ivaretatt i opplæringen og utredningen av barnets behov dersom man vet hva som skal skje framover i tid. Man kan anta at erfaringene foreldre og lærere får i de nevnte eksemplene om tidsperiodene bidrar til å aktivere et sett med følelser dersom barnet har rett til spesialundervisning. Foreldrene uttrykker at de *pushet* på i perioden fra til melding til sakkyndig vurdering. På den ene siden kan det være uttrykk for utrygghet og bekymring for hva skjer med barnet mitt? På den andre siden kan det også være uttrykk for at tiden som går er uakseptabel. Foreldrene har kunnskap om saksbehandlingstid og vurderer tiden som uakseptabel. Det skal også nevnes at skolen uansett fase har et ansvar for tilpasset opplæring. Det er skolen som er ansvarlig for samarbeidet med heimen. Kanskje bør skolen ta initiativ til oftere samtaler med foreldrene. Ved å gi gode underveisvurderinger og fortløpende vurdere tiltak i opplæringen til eleven kan bidra til trygghet for heimen.

Dersom PPT er tydelige på tiden det vil ta fra henvisning til sakkyndig vurdering foreligger så får man et forhold til tidsangivelsen. Dersom tiden er lengre enn for eksempel 3 måneder så kan jo det også oppfattes som en tilbakemelding til kommunen om blant annet bemanningssituasjonen ved kontoret. Kommunen er eier av PPT. Det betyr blant annet at kommunen og ledelsen er ansvarlig for at tjenesten har tilstrekkelig med kapasitet til å løse oppgavene de er satt til å gjøre.

I teoridelen har jeg gitt eksempel på at Its learning kan være et godt verktøy for veiledning, samarbeid mellom skolen og heimen, underveis vurdering med mer. Skolen har over år benyttet seg av Its Learning som felles informasjonsplattform. Det blir av lærerinformantene oppfattet som et godt hjelpemiddel i samhandling med PPT. Dersom foreldrene er en del av denne informasjonsplattformen så har skolen, heimen og PPT en felles plattform for veiledning, vurdering og samhandling.

Spørsmål:

Informantene ble bedt om å fortelle hva de gjør av tiltak i denne mellomperioden.

Hvilke vurderinger legges til grunn?

Den ene lærerinformanten opplever at i *mellomtiden* er det behov fra fagfolk for å sette inn riktige tiltak. Informanten gir uttrykk for at: *PPT henger etter, det tar unødvendig lang tid*. Tiltak diskuteres på arbeidslaget og man bestreber seg på å gjøre sitt beste. *Jeg vet ikke mer å si om det*. Lærerinformanten i ungdomsskolen har ikke erfaringer på til-meldings-fasen, men uttrykker at dersom han opplever usikkerhet på hvilke tiltak som bør iverksettes så tar han det opp i S-teamet.

Foreldreinformantene gir uttrykk for at tiltakene i mellomtiden har vært avhengig av hva som har vært barnets utfordringer. Begge uttrykker også at det har vært læreravhengig hvordan eleven har fått tilrettelagt opplæringen. En forelder uttrykker at det virker som om barnet hadde en bokstav (jeg tolker dette som en diagnose) så vet skolen hva som skal skje. *Da gjøres det sånn og sånn*. Er det konsentrasjonsvansker så er det utydelig hva skolen skal gjøre. *Nei, tiltakene rundt barnet har vært som en "berg og dalbane"*. *Det er ikke mer å si om det*.

En foreldreinformant gav uttrykk for at tiltakene og strukturene hadde variert fra barnetrinnet og til ungdomsskolen. Barnetrinnet blir beskrevet som kaotisk og at barnet *"gikk i lås"*.

Da sakkyndig vurdering forelå på mellomtrinnet og barnet fikk ressurser endret skoledagen seg. *Barnet falt helt på plass*. Bare det å få en time med individuell oppfølging var av stor betydning.

Drøfting av tilbakemelding om tiltak

I teorikapitlet i denne oppgaven har jeg redegjort for skole- heimsamarbeidet og særlig lagt vekt på foreldrene som er tett på skolen og oppfølging av barnet. En foreldreinformant uttrykker seg slik: *vi tok grep selv*. I det legger den at de fulgte opp opplæringen i heimen. En foreldreinformant uttrykker det slik; *vi innførte ettermiddagsskole*. (Befring & Tangen, 2012) underbygger også foreldrenes stå - på- vilje ved at forfatterne viser til tidligere forskning som dokumenterer at foreldrenes engasjement for barnet har vært nødvendig for et godt opplæringstilbud og skolehverdag.

I løpet av intervjuet med foreldreinformantene gjentar de at de selv har bestemt seg for at de følger opp barnet. *Vi har ressurser til det*.

Ved at tiltak i mellomperioden diskuteres på arbeidslaget eller i S-teamet kan man forstå som en form for underveisvurdering for å vurdere iverksetting av tiltak som skolen mener er til det beste for eleven. Ved at den ene foreldreinformanten følger opp opplæringen heime ved at han uttrykker seg slik: vi har *ettermiddagsskole* så kan man få inntrykk av at skolen og heimen utvikler og har ulike syn på læring og tiltak som finner sted. Samarbeidet utvikler seg i ulike retninger. Som tidligere nevnt så er organisering av arbeidslag et godt tiltak for å få en felles forståelse av, slik som her, vurdering av tiltak for eleven.

Som nevnt innledningsvis i min redegjørelse av presentasjon og analyse viser jeg til at jeg og informantene snakket om tilpasset opplæring og hvordan skolen driver tilpasset opplæring. Informasjonen jeg fikk er slik jeg vurderer det avhengig av den enkelte lærer og hans forståelse av tilpasset opplæring. Foreldrene uttrykker dette også ved at de sier: *det er avhengig av hvordan den enkelte læreren server min unge*. Jeg har i teoridelen vist til at vurderingen kom først og så tilpasset opplæring. Denne vurderingen er omtalt SOM vurdering for tilpasset opplæring. Selv om jeg ikke oppfattet noen av informantene dit hen at elevens egen opplevelse av å delta i læringsprosess kom til uttrykk, så ble det vurdert på arbeidslaget eller i S-teamet hvilke tiltak som kunne være til det beste for eleven. Lærerinformantene gav uttrykk for at de savnet en felles forståelse av tilpasset opplæring ved skolen.

Erfaringene og vurderingene som foreldre og lærere opplever før det foreligger ei sakkyndig vurdering synes å være preget av ulike lærere sin tilnærming og en stor grad av egen innsats i heimen. Man kan få et inntrykk av en periode som bærer preg av usikkerhet, utrygghet, sinne og frustrasjon. Som en avrundning på intervjuet om denne mellomperioden fikk informantene spørsmål om anvendelsen av sakkyndig vurdering. Jeg ønsket informasjon om mål, innhold og organisering.

4.4 Sakkyndig vurdering, mål, innhold og ressurser

I opplæringsloven § 5-6 Pedagogisk-psykologisk tjeneste ligger føringene for blant annet sakkyndig vurdering.

I opplæringsloven § 5-4 Nærmere om saksbehandlingen i samband med vedtak om spesialundervisning, andre og tredje ledd står følgende:

... har eleven eller foreldra til eleven rett til å gjere seg kjende med innhaldet i den sakkunnige vurderinga og til å uttale seg før det blir gjort vedtak.

Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn (Øystein Stette, 2014, s. 144 og s. 147).

Spørsmål:

Jeg ba informantene fortelle meg om erfaringene og vurdering av mål for opplæringen i sakkyndig vurdering.

Lærerinformantene hadde ulik tilnærming til spørsmålet. Det kan ha sammenheng med ulik fagbakgrunn. Den ene lærerinformanten er spesialpedagog.

Målene for opplæringen og sakkyndig vurdering kan være vanskelig å forstå pga. alle faguttrykkene som står der. En lærerinformant beskriver lesing og forståelsen av sakkyndig vurdering som *å lese med lys og lykter* for å finne ut innholdet. Lærerinformanten er redd for at målene blir feil og at man undervurderer eleven. Informanten var veldig opptatt av hva dette kunne bety for framtiden til eleven. I denne bekymringen lå det refleksjon og betraktninger rundt at: *kanskje vi ikke motiverer nok, stiller krav, det er flaut for eleven å gå i ungdomsskolen og ha mål fra mellomtrinnet. Tenk om eleven blir lære kandidat for at vi ikke har gjort riktig.* Slik jeg tolket informantens lå det veldig mye omsorg i å gjøre det riktig og best for eleven. Skolelivskvalitet her og nå, men også når eleven skulle begynne i videregående skole.

Informantens videre bekymring for om målene ble riktig og vurdert ble sett opp mot varigheten av sakkyndig vurdering. Varigheten blir oppfattet til å være tre år.

Den andre lærerinformanten som arbeider på ungdomstrinnet erfarer at sakkyndig vurdering kan oppfattes litt forvirrende. Tydelighet i forhold til mål er avhengig av hvordan man selv tolker det som står i sakkyndig vurdering. Det kan bli mye utprøving og man er litt alene og formulerer målene selv. Begge lærerinformantene forteller om skolens innføring av 6-ukers planer som et positivt tiltak for elever som har spesialundervisning. Erfaringene med planene uttrykkes som bedre enn den tiden da man skulle skrive halvårs- rapporter. Etter 6 uker gjør man ei vurdering av utviklingen til eleven. Begge lærerinformantene viser til at de leser i mappen til eleven. Det er et krav skolen har. Assistentene må også lese i elevmappen. En lærerinformant roser assistentene og deres innsats for eleven. Informanten uttrykker at assistentene ofte har mer kunnskap om eleven for de er ”tettere på”. Det blir vår oppgave å

forklare det som er vanskelig for assistentene å forstå. En av informantene ønsket at de kunne bli bedre og lære mer om mål og målkriterier.

Foreldreinformantene mente at det burde gått fram av sakkyndig vurdering at det var nye mål for hvert år. Informantene mente at skolen skulle sagt fra til PPT om at dette forholdet.

Fagmengden øker. Når det står at det skal være spesialundervisning i basisfagene så blir det feil. Foreldreinformantene viser til at innholdet i sakkyndig vurdering kan oppfattes som helt *gresk* dersom du ikke har pedagogisk kompetanse. *For mannen min er den helt "gresk". Han ønsker bare at vi skal skrive under og få det vekk.*

Varigheten av at sakkyndig vurdering er tre år, det er ikke noe vi som foreldre tenker på". Men det er jo rart at den er lik, for det er nye mål og fagmengden øker. Dessuten modnes jo barnet. Sakkyndig vurdering blir ikke "oppgradert". Foreldrene mener det er skolen som må si fra hvis det er behov for større ressurser til spesialundervisning.

4.4.1 Drøfting, sakkyndig vurdering og mål, tid

"Den sakkyndige vurderingen må være utformet slik at både skolen og foreldrene/eleven forstår innholdet i den." (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 28) I utformingen av sakkyndig vurdering kan man ha forståelse for at fagspråket i PPT er annerledes enn språket i skolehverdagen. PPT samarbeider også med andre instanser som kanskje benytter seg av et annet fagspråk og dermed blir begreper, ord og uttrykk en felles fagterminologi for noen samarbeidspartnere, men krevende for eleven, lærere og heimen. Språklig framstilling er også forankret i egen kultur. Det som språklig sett er viktig her, er at eleven forstår innholdet i sakkyndig vurdering. Jeg har i teoridelen omtalt elevsamtalen som en del av skole- heim samarbeidet. I vurdering for læring er det et sentralt prinsipp at eleven forstår hva han skal lære. Underveis -vurderingen og tilbakemeldingene skal gi råd om hva eleven kan gjøre for å forbedre seg. Eleven skal også vurdere egen innsats og utvikling. FIVIS rapporten støtter opp om viktigheten av tydelige mål og kriterier ved følgende:

Vår analyse viser at lærerne i høy grad mener at tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen oppleves som motiverende for elevene. Dette støttes også av elevene og foreldrene. Foreldre legger også vekt på at god vurdering er et godt hjelpemiddel i deres eget arbeid med å støtte egne barns læring (Sandvik & Buland, 2014, s. 30).

Læreplanforståelse og mål

Innledningsvis i denne oppgaven har jeg vist til Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06)(Utdanningsdirektoratet, 2006). For å kvalitetssikre tydelige mål i sakkyndig vurdering er PPT avhengig av god kunnskap om læreplanen, læreplanforståelse. Skolen må også ha den samme kunnskapen. En informant ønsket at: *vi får mer kunnskap om læreplanen, mål og målkriterier*. Det kan være et uttrykk for at skolen har noe kompetanse, men fellesskapet ønsker mer kompetanse på mål, måloppnåelse og kriterier for måloppnåelse. I samspillet med PPT, foreldre og elevens læring, er utformingen av mål for opplæringen en forutsetning. PPT vurderer om det enkelte barn har utbytte av den ordinære opplæringen. Når tjenesten vurderer den ordinære opplæringen er det allerede her ei forutsetning om kunnskap om Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Risberg & Hanssen 2014, s. 68). Opplæringsloven stiller minstekrav til innholdet i sakkyndig vurdering. Et av minstekravene er at PPT skal ta stilling til realistiske opplæringsmål for barnet. Så kan man spørre seg, hvor presis kan man være på mål? Spørsmålet er for det første et anvendelig spørsmål som innledning til en samtale mellom skolen og PPT når de avvikler sine faste møter.

For det andre så vil eleven selv og i samarbeid med foreldrene, underveisvurdering og slutt vurdering være viktige faktorer som man kan tenke seg gir PPT dypere innsikt når de skal formulere realistiske opplæringsmål. Det må bare formidles.

For det tredje er grundig kunnskap om Læreplanverket for Kunnskapsløftet viktig når noen elever må ha avvik fra målene. Med konsekvenser tenkes det her på videregående opplæring. (Utdanningsdirektoratet, 2010) viser i sitt rundskriv til:

PP-tjenesten og skoleeieren må her se på de ulike rettslige konsekvensene av å ”beskjære” en læreplan (velge bort kompetansemål) og å ”høvle” en læreplan (beholde alle kompetansemålene, men lage nye opplæringsmål for eleven som sikter mot en kompetanse på et lavere nivå)(Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 6)

Vurdering for læring omhandler informasjon om hvor eleven er i læringsprosessen, hvor eleven skal og hvordan eleven kan nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 3). Dersom det tar tid i henvisningsperioden, slik som beskrevet i oppgaven her og målene er utydelige da kan man forstå at opplæringen skaper erfaringer som bærer med seg utrygghet. Lærerinformantene uttrykte at den beste hjelpen var skolens innføring av 6-ukersplaner. Da vurderte de underveis og kunne endre på mål dersom det var behov for det. Jeg vurderer også at skolen, heimen og PPT har Its Learning som en felles plattform for samhandling. Dersom

mål for opplæringen oppfattes som utydelig for skolen og heimen så skulle man anta at dette kunne tas opp her. Nå forutsetter jeg at foreldrene og eleven er deltakere på læringsplattformen. Samarbeid bygger på ei gjensidighet. Det kan virke som om informantene har like erfaringer med utydelige mål for opplæringen. Erfaringene og vurderingene som blir omtalt som positive er 6-ukersplanen.

Varighet av sakkyndig vurdering

Som nevnt så ble tidsangivelsen av sakkyndig vurdering omtalt i forbindelse med mål for opplæringen.

Varigheten av sakkyndig vurdering er ikke regulert i opplæringsloven med hensyn til varighet. Faktorer som er viktige i tidsperioden er om innholdet, tydeligheten og grundigheten i sakkyndig vurdering er tilstrekkelig. Formalitetene er også slik at dersom vedtaksinstansen (skolen/kommunen) utarbeider et nytt vedtak for hvert år mens sakkyndig vurdering slik som her, har en varighet på 3 år, da må vedtaksinstansen vurdere om den samme sakkyndige vurderingen kan legges til grunn. Slik jeg oppfatter informantene, så gir de uttrykk for at sakkyndig vurdering anvendes og brukes, men kan oppfattes som utydelig, vanskelig å lese og forstå. De samme målene går igjen i en tre- års periode selv om eleven modnes, utvikles og fagmengden øker.

På den ene siden viser skolen til 6-ukers plan som et nyttig verktøy for vurdering av opplæringen. Skolen har faste møter hver høst og vår med PPT. Skolen har en felles digital læringsplattform og skolen har et spesialpedagogisk team. På den andre siden er ikke foreldrene involvert i møter med PPT. Det er tilfeldig om de får 6-ukersplanen.

(Nordahl, 2014) omtaler kulturen i skolen slik: ”Kulturen i skolen kan si å bestå i en form for samlet profesjonell kapital som også vil være vesentlig for skolens møte med foreldrene.”

(Nordahl, 2014, s. 7) For å bruke begrepet kapital så kan summen av kulturen som jeg omtaler her, anses som en rikholdig kapital. Det er kanskje mer et spørsmål om hvordan den anvendes. (Befring & Tangen, 2012) viser til at studier av foreldrekonferanser mellom lærere og foreldre som har barn med behov for spesialundervisning er krevende for begge. Kan det også være slik at foreldrenes pedagogiske utdanning utfordrer skolen og PPT i kommunikasjon og samhandling?

Spørsmål:

Jeg ba informantene fortelle om hvilken erfaring de hadde med organiseringen (tiltakene) som ble anbefalt i sakkyndig vurdering.

Tiltakene som blir foreslått blir oppfattet som for generell, men de diskuteres på arbeidslaget. Her hadde lærerinformantene ulike erfaringene med tiltak. De ulike erfaringene ble relatert til hvordan andre lærere involverte seg i spesialundervisningen og tiltakene. Involveringen var avhengig av om for eksempel klassekontakten selv hadde spesialundervisning. På dette tidspunktet i intervjuet oppfattet jeg en betydelig frustrasjon, spesielt hos foreldreinformantene. Dette kom til blant annet til uttrykk ved at jeg fikk et spørsmål i retur: *er det jeg som forelder som skal be om mer ressurser?*

Spørsmål:

Jeg fulgte opp med å be informantene fortelle om organisering og ressurser.

Erfaringene og vurderingene svingte fra det positive til det som var mindre positivt. Positiviteten var forankret i barnets individuelle oppfølging, struktur fra lærer, 6-ukersplaner og generelt sett en god dialog med skolen. En foreldreinformant var både oppgitt og frustrert over at den gang da spesialundervisningen fungerte, da ville PPT ta bort ressursen. Informanten reflekterer og gir uttrykk for at dersom det hadde vært en diagnose så ville skolen vite *sånn og sånn gjør vi det*. En foreldreinformant oppfattet diskusjonen med skolen og anvendelsen av barnets spesialpedagogiske ressurs, og organisering av denne som en sterk grad av uenighet med skolen og til dels PPT. *Sakkyndig vurdering er ikke tydelig med hensyn til gruppestørrelse*. Det står at i ei gruppe kan det være 2-4 elever og da går skolen for det øverste tallet. En informant erfarte det vanskelig at det bare stod basisfagene for det hadde medført at barnet har fått spesialundervisning i et fag det ikke trenger spesialundervisning i. Den ene foreldreinformanten kommer tilbake til at hvis et barn sliter med konsentrasjon så blir det vanskelig å takle.

4.4.2 Foreldrenes deltakelse og vektlegging av deres syn

Spørsmål:

Jeg ba foreldreinformantene fortelle om hvordan deres syn ble vektlagt i utformingen av spesialundervisningen og sakkyndig vurdering.

Foreldrene erfarer ikke at de er med i prosessene. *Det blir bare et papir*.

4.4.2.1 Drøfting tiltak, foreldremedvirkning, organisering

Her kan man ha ulike oppfatninger av hva det innebærer å delta og være med å utforme spesialundervisningen. ”Samarbeidet preges av til dels uklare forventninger og roller.”(Befring & Tangen, 2012, s. 229) På den ene siden kan foreldre og eleven føle seg godt ivaretatt. På den andre siden har man foreldre som erfarer at å være tett på i skolehverdagen gir dem størst trygghet. Selv om det er klart og tydelig at foreldre og elevens medvirkning skal legges til grunn så kan utfordringen blant annet ligge i følgende:

Når spesialpedagogiske tiltak ble satt i gang, ble kontakten med foreldrene ofte utsatt, oversett eller glemt. En del av forklaringen ligger kanskje i at det kan være vanskelig for lærere å forene ideen om foreldreinnflytelse med sin egen tradisjonelle profesjonsoppfatning; lærere opplever med andre ord et krysspress. (Befring & Tangen, 2012, s. 229)

Foreldreinformantene kom ofte tilbake til ”den gang da” spesialundervisningen fungerte.

Tiden omhandlet en eller flere tids - perioder på barne- og mellomtrinnet.

Foreldreinformantene erfarte at da var de så godt informert. For den ene foreldreinformanten opplever han det fortsatt når det ene barnet går på barnetrinnet. Den formative vurderingen, framovermeldinger (Engh, 2011) er mer uttalt på barne- og mellomtrinnet. Kanskje er det slik at eleven og foreldre erfarer at de ble mer sett og hørt på barne – og mellomtrinnet? Den individuelle samtalen som var suveren på mellomtrinnet og som blir ”borte”. Det er naturlig å forstå at det skaper utrygghet hos både elev og foreldre. Lærerrollen framheves som betydningsfull.

”Den gode læreren er en som er faglig flink, som kan faget sitt, og som også kan lære bort, altså har evne til å formidle faget på en måte som ulike elever kan ha utbytte av.” (Sandvik & Buland, 2014, s. 12)

Dersom organisering og tiltak er tydelige og begrunnet fra skolen sin side, gir man foreldre en bedre mulighet til å ta opp deres oppfatning eventuelt uenighet i et samarbeidsmøte.

Som en informant hevdet, *struktur, struktur, struktur!*

Er det slik at det er ulikhet i vurdering mellom trinnene, mellom barne- og mellomtrinnet og ungdomsskoletrinnet?

Framovermeldinger baserer seg på tre svært sentrale spørsmål: Hvor skal jeg? Hvor er jeg? Hvordan skal jeg gå videre? (Sandvik & Buland, 2014, s. 46). Eller som foreldreinformanten sa: *vi vil bare vite hva som gjelder, hva som skjer, skal det være prøve, hvor mye*. Denne tilbakemeldingen erfarte foreldreinformantene ble annerledes ivaretatt på ungdomsskoletrinnet.

Jeg har i teoridelen av oppgaven omtalt ungdomstrinn -satsingen og vurdering for læring som faglig inspirasjon. Ungdomstrinn- satsingen omtaler blant annet utvikling av klasseledelse som et mål. I det samme dokumentet omtales skolen som organisasjon. Vurdering for læring på ungdomstrinnet omtales blant annet i forhold til ”en utviklingsorientert ledelse og et endringsvillig kollegium.” (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering, 2012, s. 7) Ledelsen må legge et grunnlag for å utvikle en felles praksis for vurdering. Vurdering må ha ei kulturforankring i organisasjonen. FIVIS- rapporten omtaler også at det er en varierende vurderingskultur i deres undersøkelse. Kunnskap om vurdering vil kunne bidra til å videreutvikle den formative vurderingen, framovermeldingen.

Slik jeg forstår foreldreinformantene og deres frustrasjon så omhandler det også den kulturelle ulikheten i blant annet vurdering på trinnene. Den summative vurderingen er mest forankret i ungdomsskolen. Ofte gir ungdomsskolelærere uttrykk for at det er mye prøver, det er mye retting. Det er naturlig, det er på ungdomstrinnet eleven får karakterer.

(Engh, 2011, s. 57) hevder følgende:

Det er urealistisk å tro at lærere noen gang kommer til å slutte med summative prøver, prøver som utelukkende er konstruert for å gi et bilde av elevens nåværende kompetanse, til tross for at disse har liten plass i et ”vurdering for læring”-perspektiv.

Formativ vurdering og summativ vurdering utelukker ikke hverandre i vurderingsarbeidet. Det handler om å anvende vurderingsformene slik at de bidrar til å sikre kvalitet i opplæringen for barnet som har spesialundervisning.

Ulikheten mellom trinnene kan også forstås med bakgrunn i at barne – og mellomtrinnet har færre lærere rundt elevene. På de laveste trinnene har lærerne undervisningskompetanse i alle fagene. Ungdomstrinnet er mer avhengig av lærerkompetanse i ulike fag. Arbeidslaget på de laveste trinnene kan være 5 lærere. Arbeidslaget på ungdomsskolen kan være opptil 8-10 lærere. Etablering av en kultur for vurdering og dermed en utarbeidelse av en felles praksis kan være krevende dersom et arbeidslag er stort. FIVIS – rapporten som for øvrig vektlegger arbeidslaget som et godt organisatorisk tiltak hevder også: ” Særlig i 1-10 skoler understreker

ledere at det er en utfordring å samle kollegiet om en kollektiv forståelse av en slik praksis.” (Sandvik & Buland, 2014, s. 29) I ordet praksis ligger det her å etablere en kultur i skolen for vurdering for læring. Den samme rapporten som jeg referer til viser til at det er større utfordringer på ungdomsskoletrinnet enn på barnetrinnet. Dersom man retter blikket fra arbeidslagene og deres vurderingskultur så vil jo vurdering for læring, forståelse og etablering først og fremst være avhengig av ledelsen ved skolen.

Foreldreinformantens spørsmål kan være et uttrykk for at man ikke er informert om rettighetene man har. Man kan tenke seg at dersom foreldrene og eleven var aktivt med i undervisvurdering, visste tydelig hvilke mål som var satt for opplæringen, eleven deltok aktivt i egen læring, var motivert osv. så ville summen av arbeidsprosessen innebære at ja, kanskje ressursen av spesialundervisningen bør økes. Dette vil jeg komme tilbake til under avsnittet der tema er årsrapporten, vurdering av spesialundervisningen.

Spørsmål:

Jeg fulgte opp beskrivelsen av *sånn og sånn* og spurte om det omhandlet manglende kompetanse hos lærerne.

Informantene mente at det var god kompetanse hos lærerne. Det var mer det at da spesialundervisningen fungerte da var det struktur, større lærertetthet, mindre fravær. En diagnose var mer tydelig enn for eksempel konsentrasjonsvansker.

Spørsmål:

Jeg fulgte opp beskrivelsen av *sånn og sånn igjen* for å få innsikt i om det omhandlet organisering og tiltak. Bakgrunnen for at jeg fulgte opp uttrykket var opplevelsen av at det var noe annet enn mål, organisering og tiltak som lå til grunn.

4.4.3 Likeverdig opplæring

Da fikk jeg spørsmål fra en informant om likeverdig opplæring og hvordan forstå begrepet likeverdighet. Bakgrunnen for spørsmålet var en frustrasjon som informanten hadde hatt over tid. Lærerinformantene erfarte at det var uheldig for en elev at han måtte tas ut av fag der han kunne oppleve mestring, fungert i klassen og lyktes. Bakgrunnen for at organiseringen ble slik

var forankret i timeplanteknisk tilrettelegging. *Men det er jo ikke riktig å ta av andre fag for å få spesialundervisning? Han hører jo at klassen gjør noe annet, oppsummering av uka med ulike aktiviteter.* En annen frustrasjon over organiseringen av spesialundervisningen var at en elev fikk utvidet skoleåret. Informanten hadde oppfattet at PPT gav uttrykk for man kunne ta timer fra andre fag.

4.4.3.1 Drøfting, Likeverdig opplæring

Likeverdighet og forståelsen av begrepet er utformet slik i opplæringsloven § 5-1 annet ledd:

I vurderinga av kva opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2. (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 9)

Noen ganger er det slik at lovteksten forklarer tydelig, som her, hva likeverdig opplæring er. Det er ikke åpnet for et skjønn. Likeverdighet og ei likeverdig opplæring innebærer ikke at en elev får utvidet skoleåret sitt

Begrepet er interessant å få løftet fram. Noen ganger tar man det for gitt at man forstår innholdet i likeverdighet og anvender en egen tolkning av betydningen av likeverdig opplæring. Likeverdsprinsippet er et rettsprinsipp. Det betyr blant annet at man ikke kan utvide elevens skoleår. Man kan ikke miste fag pga. organisatoriske timeplantekniske utfordringer.

Oppsummering

Når det foreligger ei sakkyndig vurdering fattes det vedtak om spesialundervisning eller ikke. Vedtaket blir omtalt etter årsrapporten i denne oppgaven. Jeg gjør med andre ord et avvik fra kjeden som jeg har omtalt tidligere.

Jeg velger i det kommende avsnittet å redegjøre for elevens individuelle opplæringsplan.

4.5 Individuell opplæringsplan

I opplæringsloven § 5-5 Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav, første avsnitt er det nedfelt at en elev som har spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (Øystein Stette, 2014, s. 145).

Spørsmål:

Jeg ba informantene fortelle meg om utarbeidelsen av IOP (mål, innhold og organisering) Og særlig hvordan foreldrene deltok i utformingen.

Mål, innhold og organisering for opplæringen

Lærerinformantene hadde ulik erfaring med utarbeidelsen av elevens individuelle opplæringsplan. Planen leses godt for innholdet må feste seg. Planen diskuteres på arbeidslaget. Det har lett for at tiltaksbiten blir for generell. Utfordringen i utarbeidelsen er at sakkyndig vurdering er vanskelig å forstå. Målene i planen kan endres. Det har skjedd, men det skjer ikke ofte. Når planen fungerer er den et godt hjelpemiddel. Det er vi lærere som må finne arbeidsmåtene.

En lærerinformant erfarte ofte at den selv utformet planen alene og med utgangspunkt i eget fag. Det var litt avhengig hvem som involverte seg av kontaktlærere. Dersom kontaktlærer hadde litt spesialundervisning var det lettere at flere involverte seg.

Foreldreinformantene ga et felles uttrykk for at de samarbeidet ikke om barnets individuelle opplæringsplan. De uttrykker at planen får de heim, eller som en sa: *den kommer deisende ned i postkassen*. Informantene viser til at de tidligere måtte skrive under på den individuelle opplæringsplanen. Nå er det tatt bort. De erfarte heller ikke at planen blir tatt opp med dem. Foreldrene kommer tilbake til tiden da den individuelle opplæringsplanen krevde underskrift. Underskriften representerte et valg de som foreldre fikk. Fordi de kunne velge om de skulle skrive under eller ikke. Da var de mer orientert. *Det er falt tilbake til slik det var i begynnelsen på barnetrinnet*.

En informant fortalte at det ble stilt mange spørsmål heime da de mottok IOP. Spørsmålene ble stilt fordi det virket som om lærerne ikke hadde forstått sakkyndig vurdering og vedtaket. *Det blir bare ark som er ganske likt fra år til år*. Her trekker informantene fram verdien av 6 – ukers planer som beskriver spesialundervisningens mål og tiltak. Foreldreinformantene vet ikke om de har krav på å få denne planen. Det varierer fra trinn til trinn om foreldrene får 6-

ukers planen. *I de tilfellene der vi får den opplever vi at vi er med.* Det blir også lettere å motivere barnet når vi følger opp heime. Vi får også klassen sin plan og da ser også barnet at det er noe å strekke seg etter. Det betyr veldig mye for motivasjonen.

4.5.1 Drøfting, IOP, mål, innhold og organisering av opplæringen

IOP bør være en anvendelig plan. Den skal være et lettfattelig arbeidsdokument for lærerne, eleven og heimen.

IOP skal være tydelig på mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering. IOP skal samordnes med klassens plan. Når jeg i mitt møte med informantene har fått meddelt en rekke erfaringer som utydelige mål i sakkyndig vurdering, utydelig IOP og manglende samarbeid da kan man få forståelse av at dokumentene blir omtalt slik: *det blir også bare et papir.* Man kan forstå at det blir krevende å utarbeide IOP, arbeide etter den, opputvikle og vurdere spesialundervisningen. Det oppfattes også her som om barne – mellomtrinnet har litt andre rutiner enn ungdomsskolen. Informanten som har sin erfaring fra både barne- og mellomtrinnet uttrykker at arbeidslaget diskuterer utformingen av IOP. På ungdomsskolen oppfatter jeg det mer læreravhengig. Foreldreinformantene, slik jeg oppfattet det, vektla muligheten til å skrive under som en kvalitetskontroll. De gav uttrykk for at:

”tidligere i hvert fall, da kunne vi få bestemme selv om vi ville skrive under. Noen ganger gjorde vi ikke det”. Nå er det bare et dokument som kommer deisende i postkassen”.

I vurdering for læring legges det fire forskningsbaserte prinsipp for god undervisvurdering til grunn. I ungdomstrinn- satsingen omtales god relasjoner, tydelige forventninger og elevaktivitet for å nevne noen som viktige faktorer for vurdering så kan det virke litt uklart hvordan dette ivaretas, spesielt på ungdomsskoletrinnet.

6 – ukers planene oppfatter jeg som svært anvendelig for lærere og foreldre, dersom de mottar den. Jeg velger å tolke denne planen som et dokument for undervisvurdering og sluttvurdering, årsrapporten.

I avslutningen av teorikapitlet i denne oppgaven begrunnet jeg hvorfor jeg særskilt valgte å omtale elevens individuelle opplæringsplan. Jeg har omtalt en tilnærming til IOP som enten kan ha ”et smalt perspektiv” eller ”et bredt perspektiv.” Begrepene er hentet fra forfatteren Rune Sarromaa Hausstätter.(Hausstätter, 2012, s. 131 og s.133)

Det kan synes som om barne – og mellomtrinnet arbeider sammen om IOP og ser denne i lys av klassens plan. Man kan få en forståelse av at samarbeidet og utforming av IOP omhandler

både den sosiale og faglige utviklingen til eleven. Den omtalte 6-ukers planen kan være et dokument for å vurdere måloppnåelse. Med bakgrunn i at IOP drøftes i arbeidslaget kan man anta at læringsstrategier, utveksling av metodikk får en felles forståelse på arbeidslaget. Man kan få en opplevelse av at det arbeides bredt med utformingen av IOP.

På ungdomstrinnet kan det derimot synes som om utformingen av IOP ofte blir gjort av den enkelte lærer alene og med utgangspunkt i faget spesialpedagogen underviser i.

Spesialpedagogen blir mye alene om å formulere mål for opplæringen. Det kan virke som et eventuelt samarbeid blir læreravhengig på ungdomstrinnet. Tilnærmingen til utformingen av IOP oppfattes som ei smalere tilnærming til IOP.

Jeg har tidligere omtalt arbeidslagenes størrelse på de ulike trinnene som en faktor som gjør det utfordrende å etablere en felles vurderingspraksis. Lærerne på barne – og mellomtrinnet har en mer samstemt kultur ved at de er tettere på elevene og miljøet.

Lærermiljøet er mer stabilt. I det ligger det at alle lærerne på barne- og mellomtrinnet har undervisningskompetanse i samtlige fag. På ungdomstrinnet blir undervisningen spredt på mange lærere. Samarbeidet og det å skape en felles forståelse for elevens utfordringer kan antas å være lettere på et lite arbeidslag enn et stort. I ungdomsskolen uttrykkes det også at det er et stort press på den summative vurderingen. Det er mye prøver og tester.

Den ene informanten har en opplevelse med at det blir nok mer den rene spesialundervisningen og så den ordinære opplæringen på ungdomstrinnet. Det er sjeldent at det utveksles metoder på ungdomstrinnets arbeidslag. Det har kanskje skjedd i matematikk for det er et konkret fag.

(Nordahl & Hausstätter, 2009) underbygger mine funn av utydelig sakkyndig vurdering og utydelig IOP slik:

Et generelt problem er at sammenhengen mellom sakkyndig uttalelse og IOP ofte ikke er bra nok. IOP skrives ofte i for generelle vendinger, og målene blir uklare for det Pedagogiske arbeidet. I enkelte skoler jobbes det derfor med å konkretisere målsetningene i IOP slik at de blir evaluerbare og realistiske – på denne måten kan IOP i større grad skal (sic!) bli et pedagogisk verktøy for lærerne. (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 122)

Lærerinformanten i ungdomsskolen erfarer *at det blir nok den rene spesialpedagogikken som drives*. Det er sjeldent eller ikke noen særlig grad av utveksling av metodiske tilnærminger til eleven med spesialundervisning. Det kan det føre til at ulikheten i metoder får konsekvenser

for vurderingen og underveis-vurderingen til eleven. Det blir som tidligere nevnt fra foreldreinformantene og lærerinformantene, tilfeldig og læreravhengig hvordan eleven serves. Spesialpedagogikken blir nesten å betraktet som det forfatteren (Hausstätter, 2012) omtaler som en mirakelkur for eleven som har spesialundervisning.

Dette leder analysen og presentasjonen av funn over til, igjen, hvordan erfarer lærere og foreldre vurderingen av spesialundervisningen?

I forberedelsene av intervjuene og til årsrapporten som tema vektla jeg begrepene mestring og utvikling. Begrepene fikk følgende underkategorier som trivsel, ensomhet, venner, selvoppfatning, forventninger til egen mestring.

I opplæringsloven § 5-5 , siste ledd står følgende:

Skolen skal *ein gong i året* utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. *Utviklinga* til eleven skal *vurderast ut frå måla som er sette i den individuelle opplæringsplanen til eleven*. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven og kommunen eller fylkeskommunen (Øystein Stette, 2014, s. 145).

1.august 2013 ble opplæringsloven endret fra halvårsvurderinger til en årsrapport. Et mål med denne endringen i lovverket var å ”minske rapporteringsbyrden i skolen(Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 49).

4.6 Årsrapporten, vurdering av spesialundervisningen

En informant uttrykte det slik: *det er liksom oppgjørets time*.

Årsrapporten oppleves som et papir. Det føles ikke som det er en handling bak.

Spørsmål:

Her fikk begge informantgruppene spørsmål om hvordan de vurderer spesialundervisningen.

Fortell om målene og måloppnåelse

Lærerinformantene fortalte noe ulikt om denne prosessen. En informant uttrykker at det kanskje hadde vært lurt med en foreldresamtale i forkant av årsrapporten. En samtale ville sikret en mer felles forståelse. 6-ukersplanene er til stor hjelp når årsrapporten skal skrives. *Da har vi hvert fall skrevet noe. Jeg tror at foreldrene synes rapporten er okei.* Det har skjedd at noen foreldre har bedt om å få forklart ting som er vanskelig å forstå. Når vi skal evaluere så ser vi at det har vært vanskelig å sette inn riktig tiltak. En informant forteller om at arbeidslaget hadde skrevet en årsrapport, men måtte endre på den, *pynte* på den. Arbeidslaget var uenig med ledelsen, de syntes den var for negativ. Arbeidslaget mente det var reelt det som stod der.

Lærerinformanten uttrykker at de skulle ha lært mer om vurdering. Det skulle også vært mer kunnskap om integrering av klassens plan og planen for de som har spesialundervisning. Utfordringen, den ene er at *vi er for lite flinke til å sette mål og målkriterier for opplæringen.* For når dette er utydelig i sakkyndig vurdering og i vedtaket så oppleves det vanskelig for oss lærere.

Den andre lærerinformanten vektlegger i sitt vurderingsarbeid, underveisvurdering. Det blir en naturlig del av at eleven skal ha karakterer. Informanten uttrykker også et ønske om at vurderingen skulle blitt gjort i fellesskap med andre lærere. Vurderingsarbeidet i spesialundervisningen kan erfares litt ensomt. Det er også avhengig av hvor flink de andre lærerne er til å dokumentere. Elevene involveres litt fordi de har karakterer. Noen elever er opptatt av karakterene. Informanten uttrykker også egen opptatthet av vurdering. *Jeg er blitt mer opptatt av vurdering.* Det er ønskelig med mer kompetanse og at fellesskapet bruker hverandre. I ungdomsskolen blir karakterene et mål på mestring og utvikling. Informanten uttrykker at den kjenne igjen at elever føler seg stigmatisert når de må ut av klassen eller på ei lita gruppe. *Vi er flinke til å lytte til elevene.* Det kan synes som om at elevene engasjerer seg mer i egen vurdering jo høyere opp i klassene de kommer. Elevene ser mer seg selv og vurderer seg selv. De vurderer tester og prøveresultater.

Den ene lærerinformanten kommer tilbake til at *ting tar sånn tid.*

Spørsmål:

Jeg spør hva som tar sånn tid?

Informanten utdyper det ved at når det går så mye tid fra til melding til PPT og til man har sakkyndig vurdering og til man får utformet IOP så kan vurderingen av spesialundervisningen

gi et feil bilde. I mellomtiden har barnet utviklet seg. Informanten retter et litt kritisk blikk til eget arbeidslag. *Administrasjonen har sagt at vi kan få tid. De skal sette inn vikarer. Vi kunne også brukt Its Learning mer.*

En lærerinformant erfarer at skolens deltakelse i LP-prosjektet har tatt noe av samarbeidstiden bort fra arbeidslaget.

Spørsmål:

Jeg spør om dersom behovet endrer seg, medfører det endringer i IOP og i forhold til ressursene i spesialundervisning?

Informanten uttrykker at det har lett for at det bare fortsetter. Det er ikke lett å få en felles forståelse for mål. Det er ikke lett å få en felles forståelse for tiltak som skal iverksettes. Alle lærerne som har spesialundervisning skulle lært om vurdering. Da hadde kanskje IOP blitt mer etter klassen sin plan.

Selv om foreldreinformantene gav uttrykk for at de ikke er med i vurderingen så hadde de gjort seg flere erfaringer med vurderingen av spesialundervisningen. De hadde ønsket om hvordan spesialundervisningen kunne utføres. En forelder skulle ønske at spesialundervisningen og ansvaret for denne ikke ble lagt til kontaktlærer. Kontaktlærer har altfor mange oppgaver. En spesialpedagog kunne hatt ansvaret. Det vurderes som best for da kunne spesialpedagogen lage planer. De kommer tilbake til den gang da det var møter med PPT. *Nå er det bare satt av 20 minutter og da sitter vi bare og lytter til hva andre forteller. Vi kommer ikke inn med spørsmål. Tidligere møtte vi Pedagogisk Psykologisk Tjeneste to ganger i året, men slik er det ikke nå. Vi har bedt om det, men har bare fått tilbakemelding om at slik er det ikke nå lengre. Vi vet ikke hvorfor.* Informanten som også har erfaring med et av de andre barna har en helt annen erfaring på barnetrinnet. *Vi var med i prosessene.*

En foreldreinformant opplever at barnet ikke blir sett som en *IOP- elev*. Informanten erfarer at barnet må ut på ei gruppe i et fag der barnet har god måloppnåelse. Tiltak som bruk av pc i opplæringen er anbefalt, men tiltaket ikke iverksettes *så blir det jo bare feil*. Individuell oppfølging som barnet tidligere hadde hatt og som var av stor betydning og nytte for barnet og i skole- heim samarbeidet blir nå ofte brukt til vikartimer.

En foreldreinformant kommer tilbake til at de som foreldre blir framstilt feil i sakkyndig vurdering.

Spørsmål:

Feil? Hvordan det? Kan du tenke deg å fortelle litt om det?

Foreldreinformanten mener at det er feil at det står i sakkyndig vurdering at de som heim har sagt at barnet ikke kan være ute fra klassen for å få spesialundervisning. *Han får panikk.*

Foreldreinformanten hevder at de er blir omtalt som ansvarlige for organiseringen av spesialundervisningen. Det erfares som feil for foreldrene.

Spørsmål:

Jeg spør igjen hvordan de vurderer om ressursen til spesialundervisningen er tilstrekkelig, bør reduseres eller økes. Om det kommer tydelig fram i årsrapporten?

Lærerinformantene hadde vært med å diskutere ressursene til spesialundervisning, men kunne ikke huske at ressursen hadde blitt tatt bort eller redusert. *Det er nok mer at det fortsetter.*

Det blir helst til at vi ser at han trenger litt mer. Timene er forankret i fag og når eleven skal videre stilles det mer krav. Lærerinformantene har aldri erfart at spesialundervisningen har blitt avsluttet. Det har aldri skjedd. Informanten opplever at det er en forventning om at spesialundervisningen fortsetter.

Det forventes.

Spørsmål:

Jeg følger opp med å spørre om hvem som forventer det?

Lærerinformanten mener det er bare slik. Det plusses heller på litt fordi man vet at fagmengden øker. Når det blir utydelig med sakkyndig vurdering og IOP så blir det utydelig hva som skal vurderes. *Foreldrene synes kanskje det er trygt. Det blir bare slik.*

Foreldreinformantene vurderer selv at de har ressurser til å følge opp barnet heime. *Vi har bestemt oss for at den tiden som er igjen, da følger vi opp.*

Selv om det innebærer ettermiddagsskole så gjør vi det. Det må være slik.

Foreldrene har ei ulik oppfatning av ressursene, antall timer til spesialundervisning. En forelder opplever at det er for liten ressurs. Den andre vet ikke helt hva, hvor og når det blir gitt spesialundervisning.

4.6.1 Drøfting, årsrapport, innhold, omfang og ressurser

I utformingen av problemstilling til denne oppgaven spør jeg hvordan lærere og foreldre erfarer og vurderer. Foreldreinformantene har erfaringer med spesialundervisning fra flere av sine barn. På de lavere trinnene erfarte de at de var mer med i prosessene. Strukturene som noen lærere legger til grunn trygger foreldrene, eleven forstår hva han skal lære og han motiveres for lære. Foreldreinformantene komme ofte tilbake til tiden som var og da de deltok i møter med PPT. Nå erfarer de at dersom de er på et møte med skolen og PPT så er de passive deltakere i møtene. Selv om opplæringsloven og læreplanverket fastsetter foreldremedvirkning så oppleves det ikke slik.

Det er likt fra år til år.

Dersom det nevnte utsagnet ses i lys av Læreplanen Kunnskapsløftet – (LK06) så stiller læreplanen ulike mål og kompetansekrav for hvert skoleår. Dersom det på den ene siden erfares at mål, tiltak og omfanget er utformet likt fra år til år så kan man forstå opplevelsen av at innhold, omfang og organisering erfares som likt. Dersom man tenker et menneske sin modning og utvikling i løpet av et år så skjer det endringer i læring, faglig og sosialt. Det handler om hva vi vurderer, hva vi skal se etter. Hva personen selv uttrykker er dens behov.

De burde jo si noe om måloppnåelse eller vedlikeholde ferdighetene. Det er mye likt fra år til år. Foreldrene gir også uttrykk for at når skolen skal gi vurdering i tillegg til en karakter så må det være unødvendig at lærere skriver kommentarer som bidrar til at *gleden over karakteren settes i skyggen.*

Slik jeg vurderer det så erfares prosessene utydelige for alle informantene. I erfaringene opplever jeg at det ligger mye frustrasjon hos begge informantgruppene. Informantene anbefaler tiltak som kan, slik de vurderer det, bidra til bedre kommunikasjon og samhandling både internt og i skole- heim samarbeidet. I informasjonen om vurdering av ressursen til spesialundervisning blir den vurdert, men med bakgrunn i hvorvidt fagmengden øker. Det er dessuten en forventning om at den spesialpedagogiske ressursen fortsetter. *Foreldrene synes kanskje det er trygt. Det er bare slik det er.*

I forbindelse med kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer per. uke omtaler rapporten følgende:

Denne relative tilfeldigheten i timer knyttet til spesialundervisning og det manglende fokuset på en kvalitetssikring av innholdet og resultatene av den, er ikke bare problematisk for den enkelte elevs rettigheter. Dette får også konsekvenser for bruken

av de økonomiske ressursene til skolesektoren i den enkelte kommune. (Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011)

På tross av at foreldreinformantene ikke erfarer at de deltar i vurderingen av spesialundervisningen har de gjort seg mange refleksjoner om spesialundervisningen.

Et av forslagene er at spesialpedagogen har ansvaret og ikke klassekontakten.

Spesialpedagogen uttrykker også at den sjeldent møter foreldrene i opplæringen.

Spesialundervisningen blir formidlet til foreldrene via kontaktlærer. Man kan ha forståelse for at det kan være utfordrende for en kontaktlærer å formidle en annen lærer sin opplæring.

Spesielt dersom det oppleves som et skille mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen.

Her er det nærliggende å tenke på de foreldrene som ikke har ei pedagogisk utdanning og som ikke følger skolen like tett som informantene i denne oppgaven. Hva med de foreldrene og deres barn? *Vi har jo noen foreldre som er litt forsiktige av seg, de sier ikke så mye.*

Den ene lærerinformanten uttrykker: *det hadde kanskje vært lurt med et møte med foreldrene i forkant av årsrapporten.* For å sikre samarbeidet skole- heim anses det som informantene her uttrykker et tiltak som kan bidra til å favne om alle foreldrene og barnet. Likeså kan 6 – ukersplanene dersom de deles med heimen også være et middel for å opplyse og involvere heimen.

Det kan også synes som om veiledning overfor foreldrene og deres rettigheter bør komme tydeligere fram. Rolleavklaringer i forhold til hvem som gjør hva? Dersom skolen og heimen sammen vurderer et eventuelt utvidet behov for spesialundervisning så bør det baseres på ei felles drøfting for å forstå hverandre og barnets behov. Likeså dersom skolen og heimen vurderer at barnet ikke har behov for spesialundervisning. Dette fordrer tydelige vurderinger, involvering av eleven selv og hans vurderinger, underveis- meldinger og et samarbeid med alle som er involvert i opplæringen.

Veilederen Spesialundervisning redegjør for seks kulepunkter som de som arbeider med vurdering kan tenke gjennom i vurderingsarbeidet. Vurderingen skal blant annet ta stilling til om utviklingen til barnet medfører behov for endringer i sakkyndig vurdering, om omfanget er tilfredsstillende for eleven, eleven sin sosiale og faglige utvikling. Er det behov for fortsatt spesialundervisning?

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste deltar ikke i vurderingsarbeidet. Foreldreinformantene gjentar flere ganger at de savner å samarbeide mer med PPT. Når det dannes ansvarsgrupper er *de* der, men det er jo ikke alltid det er nødvendig med ansvarsgrupper.

Det uttrykte savnet etter møter med PPT kom stadig til uttrykk. Det virket som et slikt møte som var basert på en reell dialog ville trygge foreldrene i opplæringen og vurderingen av barnet.

4.6.2 Mestring og utvikling

Som nevnt innledningsvis til temaet årsrapport så var jeg opptatt av mestring og utvikling i vurderingen av spesialundervisningen. Foreldrenes erfaringer og betraktninger presenteres her.

Selvoppfatning (selvtillit)

Foreldreinformantene ga uttrykk for at *når et barn er et mappebarn*, da må alle lærerne lese mappa. Informanten uttrykker at *du må se barnet*, det er det handler om. For barnet det viktigst å få opplevelsen av å mestre. Når så ikke skjedde ble det protester og man kan fort gå i lås. Derimot når barnet mestrer så er det *jippi*. Han blir så glad. Han er flink. For selvtillit er det viktigste. Når manglende selvtillit blir hemsken, da blir ikke dagen god.

En foreldreinformant erfarer at da barnet måtte ha spesialundervisning følte han seg stigmatisert. Han følte det veldig, veldig ubehagelig. Han er mer sensitiv. Barnet var redd for å skille seg ut slik de andre barna gjør som har spesialundervisning var barnets oppfatning. Unger er ulike. Elevene vil jo ikke skille seg ut. *Når man ikke forstår, så vil man trekke seg bort. Det er helt naturlig.*

Trivsel, det å ha venner

Informantene forteller at ungene trives på skolen og har venner. En informant uttrykker at overgangen til ungdomsskolen har vært positiv. Tiden i ungdomsskolen har vært mye mindre konfliktfylt enn tidligere. Det skjer ei modning. Selv om eleven trives så gløder han ikke. *Jeg håper gløden vil komme.*

Betraktninger

Jeg har her presentert skildringer av hvordan mestring og utvikling erfares og oppleves fra foreldre og lærere med erfaringskompetanse. Begreper som stigmatisering, vil ikke ut av klassen, se barnet, motivasjon med mer, kjenner man igjen fra litteratur. "Å lytte til et menneske sin stemme" er nødvendig. Det å stoppe opp og stille seg spørsmålet: "forstår jeg det eleven formidler til meg"?

4.7 Vedtak om spesialundervisning

Som en avrunding på ”kjeden” av dokumenter som følger ei sak om spesialundervisning ble vedtak om et tema omtalt.

”Fasen er regulert i opplæringsloven §§ 5-1, 5-3, 5-4 og i forvaltningsloven.”

(Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 36).

Spørsmål:

Fortell om anvendelsen av vedtaket om spesialundervisning

Foreldreinformantene hadde et noe ulikt syn på vedtaket. Vedtaket ble oppfattet slik som det stod i sakkyndig vurdering. Ressursen var den samme fra år til år. En informant uttrykte at det kan være et *Stillehav* mellom sakkyndig vurdering, vedtaket og det som skjer i skolehverdagen. Lærerinformantene hadde vært med å vurdere om ressursen burde bli tatt bort eller om ressursen burde økes. Den samme informanten hadde ingen erfaring med at ressursen var blitt tatt bort. Det er nok mer slik at ressursen øker ved overganger mellom trinnene. *Vi vil jo sikre oss* at det ikke blir for liten ressurs.

4.7.1 Drøfting, vedtak om spesialundervisning

Man kan anta at den utydéligheten som informantene legger til grunn også kan erfares utydélig på vedtaksinstansen.

Som tidligere nevnt i denne presentasjonen så synes det om rolleavklaringer og fordeling av ansvar ville tilføre skolen og foreldrene mer positive erfaringer enn hva som kanskje kommer til uttrykk her. Likeså det å få en forståelse av tydelighet i sakkyndig vurdering med hensyn til mål, innhold og organisering for å nevne noe. Selv om informantene og jeg har beveget oss mye fram og tilbake i intervjusituasjonen blir temaet skole- heim samarbeidet omtalt som et eget tema.

4.8 Samarbeid skole – heim og elevsamtalen

Spørsmål:

Fortell om samarbeidet mellom skolen og heimen.

Lærerinformantene har ulik erfaring fra samarbeidet med heimen. En av grunnene til er at det er forskjell på å være kontaktlærer, følge den samme eleven i spesialundervisningen og i ordinær opplæring og til å være spesialpedagog som har spesialundervisning med flere elever på ulike trinn.

Den ene lærerinformanten gir uttrykk for at samarbeidet mellom skolen og heimen er god. Dersom en elev har behov for litt oppfølging melder vi det til heimen. Foreldrene er flinke til å følge opp når skolen ber om det. Foreldrene er jo forskjellige. Noen er mer forsiktige, andre er mer på hugget. Den andre lærerinformanten deltar lite i skole- heim samarbeidet. Det har skjedd dersom det har vært ansvarsgruppe.

Foreldreinformantene informerer om at samarbeidet med skolen er veldig varierende. Det er avhengig av den enkelte lærer. Begge informantene uttrykker at de følger veldig tett opp barnet heime. *Vi har kanskje bitt oss selv litt i foten* ved heimens egen oppfølging. En informant uttrykker at det er flinke lærere, det er ikke det. Det uttrykkes også frustrasjon over samarbeidet. Heimen uttrykker *vi orker ikke mer*. Når man har erfaringer med flere barn som har hatt spesialundervisning så har samarbeidet med skolen til tider vært konfliktfylt.

Foreldreinformanten oppfatter at barnet har sagt: *skolen liker oss ikke når vi maser*.

I elevsamtalen får barnet greie tilbakemeldinger selv om foreldreinformantene mener at veiledningen burde vært tydelig. Informanten gir et eksempel på sin vurdering av tydelighet. *Dersom barnet år etter år får høre at du kan få en topp karakter i et fag. Da må læreren gi tydelig veiledning på hva barnet konkret kan gjøre for å nå karakteren. Når veiledningen blir at barnet tuller og tøyser så kan man jo slutte med det, men er det konkret? Kanskje barnet ikke forstår det når han tuller?* I elevsamtalen kan man jo heller ikke ta opp ting man ønsker å vite mer om i spesialundervisningen. Barnet er jo til stede.

4.8.1 Drøfting, skole- heim samarbeidet

Begge informantgruppene vektlegger en stor omsorg for barnet i skolehverdagen og ved å være tett på barnet i heimen. Det er det ingen tvil om. Menneskesynet som Kunnskapsløftet omtaler i Læreplanens generelle del kom tydelig til uttrykk gjennom hele intervjuet og fra informantene. Omsorgen for barnet er forankret i et her og nå perspektiv, men også hva eventuelle mangelfulle mål for opplæringen kunne få av konsekvenser i videregående skole. Barnet omtales i denne oppgaven gjennom foreldreinformantene og lærerinformantenes stemme.

(Befring & Tangen, 2012, s. 152), omtaler begrepet skolelivskvalitet. ”I vårt begrep skolelivskvalitet har vi vektlagt å bruke begrepene ”skoleerfaringer” og ”forventninger” i stedet for skoleopplevelser”. Skolelivskvalitet omhandler et videre forståelse enn av trivsel. De samme forfatterne hevder at selv om hovedandelen av elevene trives så er det nødvendig å ha fokus på mindretallet av elever som ikke har erfaringer som gjør dem tilfreds. Jeg har tidligere i analysen stilt spørsmål ved hva med de foreldrene som skolen selv omtaler som forsiktige og stille. Hvordan erfarer de og barnet skolelivskvalitet?

Som referert til innledningsvis i denne oppgaven så kan foreldre føle seg slitne og oppgitte i sine møter med systemene. Informantene i denne oppgaven viser en stor stå-på-vilje samtidig som man kan ane oppgitthet, frustrasjon, skuffelse for å nevne noen følelser som ble aktivert. Erfaringene og vurderingene informantene har gjort seg og fortsatt gjør er til barnets beste. God vurderingskompetanse, gode underveis- vurderinger enten du er elev på barnetrinnet eller ungdomsskolen er det nødvendig å ha en felles forståelse for. Det er skolen sitt hovedansvar.

5 Oppsummering

Formålet med undersøkelsen min har vært å få økt innsikt i hvordan er lærere og foreldres erfaringer fra henvisning til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste og til vurderingen av spesialundervisningen?

Problemstillingen ble belyst av fire informanter, to lærere og to foreldre. De har utgjort casen i mitt prosjekt.

Jeg vil oppsummere hovedfunnene i undersøkelsen ved å ta i bruk samme tema som jeg la til grunn i det semi- strukturerte intervjuet.

5.1 Tilpasset opplæring, tilmelding til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

Begge informantgruppene gir uttrykk for at tiden er lang fra bekymring for et barn og til det foreligger et vedtak om spesialundervisning. Uttrykket ”det tar lang tid” gikk igjen som både en bekymring og en frustrasjon i hvert tema. Skolen og foreldrene stod aktivt på for barnet i denne perioden. Foreldreinformantenes beskrivelser av enkelte hendelser i skolehverdagen gjorde et dypt inntrykk på meg.

Lærerinformantene gir uttrykk for at de ønsker at skolen diskuterer tilpasset opplæring. De ønsket en plan for arbeidet. Utdanningsdirektoratet har i Veileder Spesialundervisning konkretisert forståelsen og anvendelsen av lovverket. Skolen har i form av egen kunnskap, arbeidslag, eleven selv, foreldrene og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste ressurser til å kvalitetssikre tilmeldingsfasen til å bli ei tryggere tid for alle som er involvert, ikke minst for

eleven selv. Skolen bruker Its Learning som digital læringsplattform. Skolen har ved å bruke Its Learning en felles samarbeidsarena til å ta opp spørsmål som skaper utydelighet. Skolehverdagen blir beskrevet som hektisk og dermed lite tid til samarbeid. I løpet av samtalen ble det uttrykt at skolens deltakelse i LP-prosjektet tok av samarbeidstiden til lærerne. Skolens deltakelse i LP-modellen, Læringsmiljø og pedagogisk analyse er et felles tiltak der skolen kan arbeide med vurdering av egen praksis, analysere hva som er hensiktsmessig å eventuelt endre, hvordan arbeider skolen med tilpasset opplæring og vurdering for læring for å nevne noe.

I denne perioden har kommunen som eier av både skolen og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste et ansvar for å trygge foreldrene. Forvaltningskompetanse er grunnleggende viktig. Allerede i 2000/2001 gjorde Sivilombudsmannen en omfattende undersøkelse av saksbehandlingen i forbindelse med spesialundervisningen og tildeling av ressurser til denne undervisningen (Øystein Stette, 2007, s. 3). Undersøkelsen avdekket flere forvaltningsområder som var mangelfulle i kommunene. Skolebasert vurdering skal kommunene påse skjer jevnlig. Målet med skolebasert vurdering innebærer blant annet vurderinger av organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen (Øystein Stette, 2007, s. 35). I denne oppgaven har de spørsmålene vært formulert som mål for opplæringen, organisering og tiltak og vurdering av spesialundervisningen.

5.2 Forståelse og anvendelse av sakkyndig vurdering

Foreldrenes og lærenes erfaringer i denne oppgaven gir et inntrykk av det som en informant uttrykte det, som en "berg og dalbane". I Veileder Spesialundervisning er det nedfelt at eleven og heimen skal forstå innholdet i sakkyndig vurdering. Slik det formidles fra informantene i denne oppgaven så synes det som om kommunen og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste bør vurdere den skriftlige framstilling i sakkyndig vurdering. Foreldre – og elevinvolvering i prosessene er en rett man har. I denne oppgaven er det foreldre som har pedagogisk utdanning, de har kunnskap om skolen og de er tett på opplæringen av barnet. I forkant av intervjuene vurderte jeg hvilken innvirkning det ville ha på informasjonen jeg fikk. Etter gjennomføringen av intervjuene forsterkes bekymringen jeg har for elevene som av ulike grunner ikke har tilsvarende tett oppfølging. I en skole for alle og prinsippet om likeverdighet så skal ikke opplæringen og tilbudet være en avhengig av hvem vi er. Innledningsvis i denne oppgaven uttrykker (Nordahl & Hausstätter, 2009) noe om hva foreldrene gav uttrykk for da de ble invitert inn som informanter i prosjektet, Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet.

5.3 Individuell opplæringsplan og anvendelsen av denne, mål, innhold og ressurser

I analysen og presentasjon av funn gir jeg uttrykk for at i løpet av dette temaet økte frustrasjonen hos begge informantgruppene. Arbeidet med individuell opplæringsplan ble krevende for erfaringene med tilmeldingsfasen og sakkyndig vurdering ble altfor lang. Tid ble ofte tatt opp.

På den ene siden uttrykte foreldrene glede og tilfredshet når de erfarte at barnet ble sett og erfarte mestring. Etter slike utsagn kom det alltid et men, det var den gang da, det var når læreren gjorde sånn og sånn, det var da vi fikk delta.

Jeg har innledningsvis uttrykt at spesialundervisningen er en kjede av dokumenter som følger en slik sak. Innholdet i dokumentene har flere likheter som mål, innhold, organisering, ressurser. Dokumentenes innhold og føringer bygger på hverandre. Jeg benevner det som ei gjensidighet mellom alle som er involverte i en slik sak.

Selv om mange følelser kom til uttrykk i denne delen av intervjuet så ble skolens utarbeidelse av 6 – ukers planer omtalt som et godt dokument for målene, innholdet og vurderingen av spesialundervisningen. Jeg har også omtalt den som et eksempel på underveisvurdering. Skolen kan kanskje gjøre det til en rutine at foreldrene mottar denne planen. Det kan erfares som en tillitvekkende måte å motta informasjon på.

5.4 Samarbeid skole- heim

Samarbeidet omtales som varierende og læreravhengig. Foreldreinformantene var glade for at barnet hadde venner og hadde trivsel på skolen. Engasjementet til foreldreinformantene kunne bli oppfattet som både positivt, konfliktfylt og i perioder krevende. Slik jeg oppfatter det omhandler det blant annet samarbeid med andre instanser, rolleavklaringer og forståelse av hvem som har ansvar for å følge opp eleven.

Samhandling og kommunikasjon er viktig. Når man erfarer at man ikke deltar på møteplasser der andre systemer møtes for å diskutere barnet da kan man forstå foreldreinformantens erfaring og opplevelse av å bli skjøvet på siden.

5.5 Mestring og utvikling

Informantenes erfaringer kommer til uttrykk tydeligere enn lærerinformantene.

Barnas erfaringer av mestring og utvikling må ses i et her-og-nå-perspektiv og i et lengre perspektiv. I mellomtiden må systemene i nært samarbeid med eleven og heimen legge til

rette for å se eleven, involvere eleven i egen læring, skape gode og trygge læringssituasjoner ved å ha trygge lærere, motta gode og utviklende underveis- vurderinger og sluttvurderinger.

6 Veien videre

Innledning

Det er gode erfaringer å være i et samspill med flotte informanter som så tydelig vektlegger verdier som omtalt i Kunnskapsløftet.

Tilbake til utgangspunktet

Bakgrunnen for forskningsarbeidet mitt har tatt utgangspunkt i de mange hvordan, hva og hvorfor. Jeg har erkjent egen usikkerhet i arbeidet med vurdering av spesialundervisningen. Informasjonen jeg har fått gjennom møtene med informantene har gitt meg et forsterket inntrykk av at spesialundervisningen og vurderingen av denne er komplekst. Den er forankret i blant annet tydelighet fra ei bekymring for et barn og til man skal vurdere om opplæringen er til det beste for barnet. Skolen må i fellesskap vurdere og ikke bare den ene eller enkelte spesialpedagogen. Selv om min studie ikke er målbar, det er et fenomen jeg har studert så kan det synes som om skolen har utfordringer i vurdering av spesialundervisning og vurdering og underveisvurdering som tema. Man kan få et inntrykk av at forvaltningskompetansen kanskje kan videreutvikles.

Intervjuguiden jeg la til grunn ble en ramme rundt hvert tema.

Informantene snakket velvillig om temaene. Det ble mye fram og tilbake mellom temaene. Jeg erfarer at det er slik må bli fordi, og som tidligere nevnt, erfaringer og vurderinger bygger på hverandre. Det var ei god stemning gjennom intervjuprosessene. Jeg fikk en opplevelse av at informantene opplevde det godt å få snakke om temaet. En positiv opplevelse var at informantene ved to tilfeller selv tok opp begreper som jeg i min forforståelse hadde tatt som en selvfølgelighet som for eksempel Likeverdig opplæring.

Andre metodiske tilnærminger til oppgaven

”Studier av dokumenter har en lang tradisjon i kvalitativ forskning, og er blant annet benyttet av sosiologiens klassikere.” (Thagaard, 2013, s. 59)

Bakgrunnen for at jeg vurderte denne metoden var med bakgrunn i å få mer innsikt. Metodens anvendelighet i forhold til intervju, dokumenter og observasjoner var en metodisk tilnærming som jeg vurderte.

7 Literaturliste

- Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eriksen; Dobson; Nes; Sand. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/35149/Vurdering%20og%20tilpasset%20oppl%C3%A6ring.pdf>
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi: 10.1023/a:1009048817385
- Fangen, K. & Sellerberg, A.-M. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Foreldreutvalget for Grunnskolen.). *Foreldreplakaten*. Hentet fra http://www.fug.no/getfile.php/1092918.1542.cwwedbrvqs/Foreldreplakaten_bokm%C3%A5l.pdf
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hareide, B. (1997). *En dyd av nødvendighet? : innføring i yrkesetikk for lærere*. Tønsberg: Forlaget norsk studieguide.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgeland, G. & Norge. (2006). *Opplæringslova : lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 : kommentarutgave* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Its Learning AS. (2012). *Vi er mer enn en plattform*. Hentet fra <http://www.itslearning.no/>
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: unipubforlag.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke.
- Kunnskapdepartementet. (2010-2011). *Meld.St.18 Læring og felleskap*. Oslo.
- Kvale, S., Anderssen, T. & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Limstrand, K. (2006). *Elevsamtalen: en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Malin Saabye (red). (2012). *Kunnskapsløftet: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon*.
- Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf
- Nordahl, T. (2014). Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang. Hentet fra <https://www.hihm.no/prosjektsider/sepu/nyheter/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr.2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

- Opplæringslova. (2014). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet, fra LOVDATA https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Risberg, T. & Hanssen, N. B. (2014). PP-tjenesten og vurdering for læring. *Psykologi i kommunen nr.4*.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2014). Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).
- Skålid, J. O. (2007). *Snakk om erfaring Forskning .no*. Hentet fra <http://forskning.no/kommunikasjon-sosiale-relasjoner/2008/02/snakk-om-erfaring>
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stette, Ø. (2007). *Saksbehandling ved tildeling av ressurser til spesialundervisningen 2007, Redigert utdrag av en rapport fra Sivilombudsmannen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleforum.
- Stette, Ø. (2014). *Opplæringslova og forskrifter: med forarbeid og kommentarer 2014 : lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : forskrifter til opplæringslova*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg,3.opplag 2013). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet (LK06)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-under-arbeid/Lokalt-lareplanarbeid/LK06/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rundskriv-1-2010*. Udir. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter->

[tema/vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/3-Narmere-om-prinsipielle-
endringer/?read=1#a3.2](tema/vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/3-Narmere-om-prinsipielle-
endringer/?read=1#a3.2)

Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederen-i-fulltekst/Spesialundervisni>

Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Vurdering for læring. Slik kan du gjennomføre samtaler*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Tips-og-rad/Slik-kan-du-gjennomfore-samtaler/>

Wikipedia. (2016). *Empiri*. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Empiri>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, Calif.: SAGE.

Vedlegg 1 : Informasjon til informantene

2016.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, nr. 43477

Hvordan er lærere og foreldres erfaringer med vurdering av
spesialundervisning?

Bakgrunn og formål

Jeg, Solveig Aase Pettersen-Høydahl er student ved Universitetet i Nordland. I forbindelse med mastergradsprosjektet mitt skal jeg skrive en masteroppgave. Som temaet mitt gir deg innblikk i så tar min oppgave utgangspunkt i spesialundervisning og vurdering av denne. Mestring og utvikling for eleven er grunnleggende viktig. Vurdering av spesialundervisningen i skolen og foreldrenes deltakelse har engasjert meg over år.

Rektor22.06.2015 til at han har hatt møte med skolens lagledere og S-teamleder og at de har konkludert med følgende. ” vi stiller oss svært positive til å kunne være med på å lande prosjektet da vi mener at skolen kan få tilført ny og nyttig kunnskap i et slikt samarbeid”.
Innhenting av informasjon til prosjektoppgaven skal ikke berøre sensitive opplysninger.

Bakgrunnen for at jeg forespør lærere

I forbindelse med oppgaveskrivingen forespør jeg lærere om å delta i undersøkelsen.

Læreren som utfører spesialundervisningen har et ansvar for å vurdere undervisningen som blir gitt. Vurdering skal nedfelles i en årsrapport. Årsrapporten skal gi en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av utviklingen til eleven.

Det er viktig for meg å presisere at du som lærer har taushetsplikt overfor meg som student. Jeg skal ikke motta opplysninger som er konfidensielle.

Bakgrunnen for at jeg forespør foreldre/foresatte

Foreldre/foresatte sin deltakelse og involvering i skolens liv er viktig. Et nært og forpliktende samarbeid mellom begge parter kan være svært avgjørende for å realisere felles oppgaver for barnet. Det er en rett foreldre/foresatte har. Det innebærer blant annet at foreldre/foresatte kan være delaktig i vurderingen av spesialundervisningen som blir gitt. Heim – skole samarbeidet er viktig for blant annet barnets mestring og utvikling.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Prosjektet mitt innebærer at jeg samler inn informasjon om problemstillingen, temaet for masteroppgaven. Innhenting av informasjon blir gjort gjennom intervju samtale med lærer og foreldre/foresatte. Intervju samtalen vil være temabasert og omhandle tema som:

- tilpasset opplæring
- planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisningen
- mestring og utvikling
- individuell opplæringsplan
- forståelse og anvendelse av sakkyndig vurdering
- skole – heim samarbeid

Samtalen vil ha en varighet på 30 – 45 minutter.

Det blir gjort lydopptak av intervju samtalen. Samtalen vil bli skrevet ned fra lydopptak til tekst. Du vil få tilgang til å lese teksten etter vi har gjennomført samtalen.

Dersom jeg mottar opplysninger som jeg mener er relevante å få nærmere belyst, ber jeg om at vi kan ha en samtale igjen. Det å være informant kan også innebære at man kommer på opplysninger som man vil dele etter selve samtalen. Du må gjerne kontakte meg.

Forskningsetikk

I masteroppgaveprosjektet legger jeg til grunn:

Etiske retningslinjer for Universitetet i Nordland. De etiske retningslinjene er nedfelt i Universitetets eget Grunnlagsdokument. Dersom du vil lese mer om Etiske retningslinjer så kan du følge denne linken: www.nord.no og lese i Grunnlagsdokumentet.

Hva skjer med informasjonen som du og jeg samtaler om?

Navn på deltaker blir gjort kryptert. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Lydopptakene anonymiseres og lagres på pc som kun jeg har tilgang til. Ved prosjektets slutt vil lydopptakene og tekst bli slettet/makulert.

I forbindelse med forskingsprosjektet mitt har jeg veileder fra Universitetet i Nordland.

Veileder er Førsteamanuensis Bjørg Mari Hannås v/ Universitetet i Nordland.

I analysen av informasjonen som jeg mottar er det naturlig at veileder Bjørg Mari Hannås gir meg veiledning på utdrag fra intervju teksten som jeg benytter i den faglige utformingen av oppgaven. Det innebærer ikke informasjon om personopplysninger. I ferdigstillingen av oppgaven skal du/dere som deltakere ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2016.

Frivillig deltakelse

Det er viktig for meg å presisere at det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Solveig Aase Pettersen-Høydahl, mobiltelefon 90990213.

Som nevnt tidligere i dette informasjonsskrivet så er min veileder/daglig ansvarlig:

Førsteamanuensis

Björg Mari Hannås

Universitetet i Nordland

Postboks 1490

8049 Bodø

Tlf: 75517459/97191579

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Bekreftelse på deltagelse og samtykke

- ☐ Samtykke til deltakelse i studien.
- ☐ Jeg samtykker til å delta i intervju.

- ☐ Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.
- ☐ Jeg er forelder
- ☐ Jeg er lærer

(Signert av prosjektdeltaker, dato) Intervjuguide til møte med foreldre

Vedlegg 2 : Intervjuguide til foreldre

Tema: Samarbeid skole - heimen

1. Fortell om hvordan du ble fortalt at barnet ditt kanskje hadde behov for spesialundervisning.
2. Hvilke vurderinger hadde skolen gjort?
3. Hvordan erfarte du/dere prosessen fra tilmelding til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste og til det forelå ei sakkyndig vurdering?
4. Hvordan erfarte du samarbeidet med skolen i mellomperioden?
 - samhandling og kommunikasjon
 - fikk vurderinger underveis fra skolen
5. Hvordan erfarer du at spesialundervisningen er til hjelp for barnet ditt?
 - er tiltakene målrettet, oppleves riktig for barnet
 - er det tilstrekkelig med ressurser til spesialundervisningen slik du/dere erfarer det?
6. Hvordan erfarer du samarbeidet med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste?
 - involvert og informert om innholdet i sakkyndig vurdering
 - er sakkyndig vurdering tydelig på hva som er barnet sine behov?
7. Hvordan ble du/dere involvert i utarbeidelsen av barnets individuelle opplæringsplan?
8. Fortell om vurderingen av spesialundervisningen
 - hvordan er dere involvert
 - foreligger det underveisvurderinger
9. Fortell om vedtaket og anvendelsen av dette.

Vedlegg 3 : Intervjuguide til lærere

Intervjuguide til møte med lærerinformantene.

Innledning

1. Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
2. Fortell om hvilken utdanningsbakgrunn du har.
3. Fortell om hvilket trinn du arbeider på (barnetrinn, mellomtrinn eller ungdomsskoletrinnet).

Tema: Tilpasset opplæring

1. Fortell om tilpasset opplæring ved skolen.
 - er det en plan for arbeidet med tilpasset opplæring ved skolen?
 - hvordan forstår du tilpasset opplæring?
2. Hvordan vurderer skolen tilpasset opplæring?
 - rutiner for å vurdere tiltak underveis i læringsprosessen
 - diskuterer tilpasset opplæring på trinnet
 - mottar veiledning fra andre på skolen eller Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

Tema: Henvisning til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

1. Fortell om hva som legges til grunn ved henvisning.
 - er det egen bekymring eller diskuteres ei bekymring på trinnet?
2. Hva følger med ei henvisning til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste?
 - pedagogisk rapport
 - kartlegginger i fag, atferd
3. Hva gjør skolen i tiden mellom henvisning og til det foreligger ei sakkyndig vurdering

Tema: Sakkyndig vurdering og anvendelsen av denne

1. Kan du fortelle meg om målene som er nedfelt i sakkyndig vurdering.
 - er målene ei veiledning til deg som lærer?

- er målene konkrete og tydelig?
- 2. Kan du fortelle meg om organiseringen av tiltakene som blir anbefalt.
 - blir de anbefalte tiltakene iverksatt?
 - hvordan vurderer skolen tiltakene underveis
 - blir det gjort organisatoriske endringer?

Tema: Individuell opplæringsplan og anvendelsen av denne

1. Fortell om utarbeidelsen av elevens individuelle opplæringsplan.
 - er du alene
 - samarbeider på arbeidslaget
 - får veiledning fra andre som PPT, kollegaer med spesialpedagogisk kompetanse
2. Fortell om utarbeidelse av mål for opplæringen
 - følger skolen målene som står i sakkyndig vurdering
3. Hvordan vurderer du/dere opplæringen underveis?
 - ukeplaner
 - fører logg

Tema: Årsrapporten

1. Fortell om vurderingen av spesialundervisningen
 - hvordan vurderer du/dere måloppnåelse?
 - hvordan vurderer du/dere tiltakene som har vært utprøvd?
2. Hvordan vurderer du/dere ressursbehovet i spesialundervisningen?
 - er det tildelt tilstrekkelig med ressurser (timer) til spesialundervisningen?
 - er det behov for ei økning av ressurser (timer) til spesialundervisningen?
 - opphører behovet for spesialundervisning?
3. Hvordan erfarer du at årsrapporten vektlegger elevens mestring og utvikling?

Tema: samarbeid heim - skole

1. Fortell om hvordan du/dere erfarer samarbeidet med heimen
 - hvordan er foreldrene med i utformingen av elevens individuelle opplæringsplan?
 - hvordan deltar foreldrene i vurderingen av spesialundervisningen?
 - på hvilke måter er foreldrene involvert i opplæringen for barnet?

Vedlegg 4 : Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Björg Mari Hannås
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 12.06.2015

Vår ref: 43477 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43477	<i>Vurdering av elevenes mestring og utvikling</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Björg Mari Hannås</i>
Student	<i>Solveig Aase Pettersen-Høydahl</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Utvalget består av lærere og foreldre med erfaring med spesialundervisning. De skal rekrutteres fra students eget nettverk/via skoler. I forbindelse med førstegangskontakt og rekruttering minner personvernombudet om at det kan oppleves vanskelig å si nei til å delta dersom du har/har hatt et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet (for eksempel i rollen som behandler, saksbehandler, leder, kollega osv.). Det blir derfor ekstra viktig å understreke frivilligheten av å delta, og framheve at dersom man takker nei til å delta i forskningsprosjektet, vil ikke dette få noen konsekvenser for videre tilbud om spesialundervisning/PPT-tjenester.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi ber om at kontaktopplysninger til veileder tilføyes. Videre anbefaler vi at det tilføyes en påminnelse til lærerne om at de har taushetsplikt ovenfor masterstudent/forsker under intervju, slik at de ikke kan oppgi informasjon på en måte som gjør at enkeltelever gjenkjennes (med mindre det er innhentet samtykke fra de respektive foreldrene slik at taushetsplikten kan oppheves).

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet. Siden personopplysninger skal lagres på privat pc, anbefaler vi at opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.11.2015, jf. prosjektmelding og informasjonsskriv. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette/anonymisere eventuelle lyd/bildeopptak

Vedlegg 5 : Brev fra rektor

22.06.15

Angående henvendelse projektnr 43477

Skolen har mottatt din henvendelse om å få gjennomføre intervjuer med skolens s-team angående din forskningsoppgave. Rektor har hatt møte med laglederne og S-teamleder, og vi har konkludert med at vi stiller oss svært positive til å kunne være med på å lande prosjektet da vi mener at skolen kan få tilført ny og nyttig kunnskap i et slikt samarbeid.

Med vennlig hilsen

Rektor